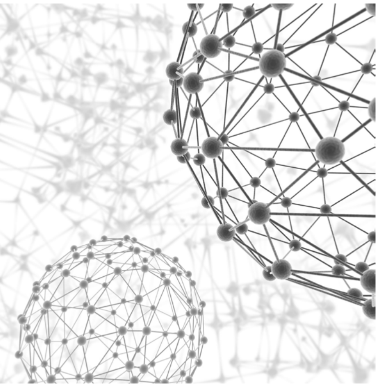
NOWOCZESNE METODY BADAWCZE W PSYCHOLOGII



NOWOCZESNE METODY BADAWCZE W PSYCHOLOGII

pod redakcją

Władysława J. Paluchowskiego
Aleksandry Bujacz
Piotra Haładzińskiego
Lecha Kaczmarka

WYDAWNICTWO NAUKOWE WYDZIAŁU NAUK SPOŁECZNYCH UAM

Poznań 2012

Komitet Naukowy
Jerzy Brzeziński, Zbigniew Drozdowicz (przewodniczący),
Rafał Drozdowski, Piotr Orlik, Jacek Sójka

Recenzent
Dr hab. Kinga Lachowicz-Tabaczek
prof. Uniwersytetu Wrocławskiego

Projekt okładki
Irmina Haładzińska

Redakcja
Adriana Staniszewska

Korekta
Michał Staniszewski
Adriana Staniszewska

Publikacja finansowana z funduszy Instytutów Psychologii
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie
i Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ISBN 978-83-62243-92-1

Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
60-569 Poznań, ul. Szamarzewskiego 89c

Druk: Zakład Graficzny UAM
61-712 Poznań, ul. Wieniawskiego 1

SPIS TREŚCI

CZĘŚĆ II
PRZEDSTAWIENIE METOD

METODY OPARTE NA WYWIADZIE I OBSERWACJI

METODY TYPU PAPIER – OŁÓWEK

METODY KOMPUTEROWE I APARATUROWE

Wstęp

Inspiracją do powstania niniejszej książki była I Ogólnopolska Konferencja Doktorantów Psychologii – Nowoczesne metody badawcze w psychologii, która odbyła się w Ciążeniu w dniach 15-18 kwietnia 2010 r. Spotkanie młodych badaczy psychologów było okazją do wymiany doświadczeń i zapoznania się z metodami badawczymi stosowanymi w różnych ośrodkach naukowych. Okazały się one na tyle różnorodne i wartościowe, że stosunkowo krótkie prezentacje i abstrakty konferencyjne postanowiono rozbudować do osobnych artykułów.

Obecnie nie podlega już wątpliwości to, że psychologia jest nauką empiryczną. Zatem jak w każdej dziedzinie nauki badacze musieli (i wciąż muszą) wypracowywać i udoskonalać swój warsztat metod badawczych, dzięki którym są w stanie weryfikować stawiane hipotezy. Obecnie szybki przyrost wiedzy i rozwój nowoczesnych technologii przyczynia się do ciągłego różnicowania stosowanych w naukach społecznych metod badawczych w obrębie samej psychologii. W ramach jednej dziedziny powstają nowe subdyscypliny, stosujące rozmaite, nieraz skomplikowane i zaawansowane metody badawcze. Dla młodego adepta psychologii wybór odpowiedniego narzędzia badawczego może stanowić nie lada kłopot. Jest to jednak wybór niezwykle ważny, gdyż od niego będzie zależeć to, czy uda mu się trafnie zweryfikować swoją hipotezę i znaleźć odpowiedź na postawiony na wstępie problem badawczy. Niniejsza książka może stanowić swoisty przewodnik po stosowanych obecnie w psychologii metodach badawczych. Nie jest to jednak przegląd wyczerpujący, przedstawiono w nim bowiem jedynie metody, z którymi autorzy zetknęli się w czasie swojej pracy naukowej.

W części I pt. „Konceptualizacja i operacjonalizacja" została podjęta próba pokazania przejścia od wielkości do zmiennych stosowanych w badaniach psychologicznych. Popularną zmienną, występującą w wielu badaniach (zwłaszcza komputerowych), jest czas reakcji, który dokładniej analizują Michał A. Golombek, Marta Zdybek i Bartosz Ogonowski. Przedstawiają oni przegląd zastosowań

czasu reakcji jako wartościowego wskaźnika, ujawniają także problemy teoretyczne i metodologiczne, jakie wiążą się z jego wykorzystaniem. Na użyteczność czasu reakcji w badaniu bardziej złożonych konstruktów psychologicznych zwraca uwagę Łukasz Budzicz. Opisane w tekście klasyczne badanie Stroopa, które doczekało się bardzo wielu wersji i modyfikacji, jest doskonałym przykładem zastosowania czasu reakcji do badania wyższych czynności poznawczych. Jedną z takich czynności jest niewątpliwie posługiwanie się językiem, będące przedmiotem zainteresowania psycholingwistyki. Maria H. Golka przybliża interdyscyplinarny charakter tej subdyscypliny, a także przedstawia analizę kluczowego dla psycholingwistyki pojęcia leksykonu umysłowego. Problemy z jasnym i przejrzystym definiowaniem badanego konstruktu to częsta bolączka badaczy z obszaru psychologii. Kolejnym tego przykładem może być trudność w sprecyzowaniu pojęcia zachowań autodestruktywnych. Anna Kubiak zwraca uwagę na pułapki, jakie może napotkać na swojej drodze psycholog badający samouszkodzenia, a także prezentuje metody ich badania. Kwestia precyzyjnego ujmowania badanych pojęć jest istotna także w psychologii pracy i organizacji, o czym przekonuje Maciej Macko, podkreślając nieścisłości i różne rozumienia pojęć z obszaru tzw. agresji organizacyjnej.

Część II przedstawia konkretne metody stosowane obecnie w psychologii. Wśród narzędzi opartych na wywiadzie i obserwacji interesująca wydaje się metoda analizy protokołu. Jej wady, zalety i możliwe zastosowania przedstawia Aleksandra Bujacz. Pokazuje ona także możliwości wykorzystania w badaniach nad projektowaniem własnego, stworzonego na bazie analizy protokołu narzędzia. Techniki projekcyjne to jedne z bardziej kontrowersyjnych metod wykorzystywanych w psychologii. Mają one zarówno przeciwników, jak i gorących zwolenników. Szeroki obszar zastosowań stanowi jednak ich niewątpliwą zaletę. Możliwe ich wykorzystanie w kontekście badania motywacji do wyboru stroju przez nastolatki przedstawia Anna Szymanik, odwołując się do przeprowadzonych badań własnych. Wiele problemów związanych z doborem odpowiedniego narzędzia napotykają także badacze związków romantycznych i występujących w nich zachowań opiekuńczych. Przegląd narzędzi służących do badania przywiązania u ludzi dorosłych prezentuje Marta Karbowa. Niezwykle rozpowszechnione w psychologii, ze względu na szeroką skalę możliwych zastosowań oraz łatwość stosowania, są metody typu papier – ołówek. Ich zastosowanie na przykładzie *Multi-Motive Grid* (*Skali Orientacji Zadaniowej*) oraz *Personal Concerns Inventory* do badania motywacji osiągnięć prezentuje Monika Trzebińska. Wnikliwą analizę *Wielowymiarowego Kwestionariusza Tożsamości* oraz jego właściwości psychometryczne opisuje Aleksandra Pilarska. Marta Andrałojć omawia z kolei proces rozwoju narzędzi wywodzących się z koncepcji włączania innego w Ja, a także prezentuje możliwy obszar zastosowania wybranych skal wywodzących się z tego podejścia. Niezwykle ciekawym

przykładem metod typu papier – ołówek z tego obszaru jest opisana przez tę autorkę *Skala Włączania Innego w Ja* – jednoitemowa skala wykorzystywana do pomiaru bliskości w relacjach międzyludzkich.

Od momentu pojawienia się komputerów osobistych możliwości ich wykorzystania w badaniach zaczęli doceniać także psychologowie. Powstało więc wiele metod bazujących na rozwiązaniach informatycznych. Przykładem metody przeniesionej z wersji papierowej na ekran komputera jest program *Mouselab*. Opisują go Agata Jastrzębowska, Lech Kaczmarek i Agata Michalaszek, przedstawiając także będącą jego rozwinięciem metodę *WebDiP*. Marcin Domurat podejmuje z kolei tematykę samooceny i sposobów jej pomiaru. Prezentuje różnorodne narzędzia służące do jej badania, ze szczególnym uwzględnieniem komputerowego *Testu Utajonych Skojarzeń* (IAT).

Książka *Nowoczesne metody badawcze w psychologii* jest ciekawym przeglądem wybranych metod badawczych stosowanych we współczesnej psychologii. Różnorodność poruszanych w pracy zagadnień sprawia, że każdy z tekstów stanowi zamkniętą całość. Książkę należy zatem traktować jako zbiór artykułów opisujących narzędzia, a nie jako jednolitą monografię. Może się ona okazać szczególnie przydatna dla studentów i absolwentów psychologii, którzy często stają przed dylematem dotyczącym wyboru adekwatnego narzędzia badawczego.

CZĘŚĆ I

KONCEPTUALIZACJA I OPERACJONALIZACJA

Łukasz Budzicz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Czas reakcji w badaniu złożonych konstruktów psychologicznych – emocjonalne zadanie Stroopa i test decyzji leksykalnych

Wprowadzenie

Jednym z fundamentalnych problemów, przed którym staje psycholog badacz, jest zrównoważenie trafności wewnętrznej i zewnętrznej badania empirycznego. Problem trafności wewnętrznej to – mówiąc najprościej – pytanie, na ile procedura i struktura eksperymentu są poprawne, tak abyśmy mogli wnioskować, że odkryta w badaniu prawidłowość nie jest jakimś rodzajem artefaktu (np. wynik bierze się z tego, że badacz ocenia wyniki osób, wiedząc, które osoby należały do grupy eksperymentalnej, a które do kontrolnej). Problem trafności zewnętrznej dotyczy tego, na ile prawidłowości odkryte w badaniu można generalizować na inne osoby, bodźce, sytuacje, a więc czy określona prawidłowość występuje także poza laboratorium.

W psychologii na ogół trafność wewnętrzną maksymalizuje się kosztem trafności zewnętrznej i na odwrót (np. Shaughnessy, Zechmeister i Zechmeister, 2002). Prototypowym przykładem badania o wysokiej trafności wewnętrznej jest ściśle kontrolowany eksperyment laboratoryjny, w którym procedurę, jakiej poddana jest grupa eksperymentalna, odróżnia od grupy kontrolnej jedynie występowanie określonej zmiennej niezależnej, a zatem różnice w obserwowanym zachowaniu (lub sprawozdaniu werbalnym czy reakcji biologicznej) można przypisać tylko manipulacji zmienną niezależną. Zarazem jednak takie badanie

jest wysoce nienaturalne – trudno powiedzieć, czy odkryte w laboratorium prawidłowości psychologiczne w jakikolwiek sposób przekładają się na zachowania badanych w warunkach pozalaboratoryjnych. Istnieje możliwość, że w laboratoryjnym badaniu psychologicznym pojawią się artefakty, tj. zjawiska, które mogą istotnie zniekształcać jego wynik (por. Rosenthal i Rosnow, 2009). Takimi artefaktami są np. zgadywanie przez badanego hipotezy badacza, lęk przed oceną, przedstawianie siebie lub zachowywanie się w bardziej aprobowany sposób niż w kontekstach pozalaboratoryjnych czy nieświadome indukowanie pewnych zachowań przez badacza (tzw. samospełniające się proroctwo).

Z kolei prototypowym przykładem badania o wysokiej trafności zewnętrznej jest nieingerująca obserwacja naturalnie występującego zachowania. Przy stosowaniu tej strategii może jednak być tak, że na obserwowane zachowanie będą miały wpływ różne zmienne, z których badacz nie będzie zdawał sobie sprawy (np. przyciąganie przez pewne miejsca osób o określonej osobowości, wpływ ostatnich wydarzeń polityczno-społecznych). Wadą tej strategii jest też to, że niektórych zmiennych niezależnych nie można mierzyć (np. cech osobowości czy sposobu interpretowania przez obserwowane osoby sytuacji, w jakiej się znalazły).

Ogólnie rzecz biorąc, w badaniu fenomenów psychologicznych zaleca się stosowanie różnych metod i strategii badawczych (por. Rozin, 2001). W niniejszym artykule przedstawię dwie metody pomocne w badaniu złożonych konstruktów psychologicznych, które mają wysoką trafność wewnętrzną, ograniczają występowanie artefaktów, zachowując zarazem – jak się wydaje – przyzwoitą trafność zewnętrzną. Te metody to emocjonalne zadanie Stroopa (*emotional Stroop task* – EST) i test decyzji leksykalnych (*lexical decision task* – LTD). Postaram się dowieść, że mogą one być pomocne w badaniu tych zjawisk psychologicznych, które trudno badać przy użyciu tradycyjnych sprawozdań werbalnych (kwestionariuszy i wywiadów), tj. występujących nieświadomie, nie do końca uświadamianych lub podlegających silnym zniekształceniom z powodu potrzeby aprobaty społecznej i samoaprobaty. Nie bez znaczenia jest też to, że metody te są technicznie relatywnie proste do zastosowania (zwłaszcza w porównaniu np. z technikami neuroobrazowania mózgu) i regularnie wykorzystywane w artykułach empirycznych publikowanych w prestiżowych czasopismach.

1. Emocjonalne zadanie Stroopa

W latach 30. XX wieku Stroop (1935) odkrył, że pewna wysoce zautomatyzowana czynność (tj. czytanie słowa) silnie zakłóca (mówiąc technicznie: interferuje) wykonanie czynności mało zautomatyzowanej (tj. nazywanie koloru, jakim słowo jest napisane). W eksperymencie Stroopa badani czytali tak samo szybko

wyrazy oznaczające kolory (np. „czerwony”, „żółty”, „zielony”), niezależnie od tego, jakim kolorem były napisane. Jednak gdy musieli nazwać kolor, jakim napisane było słowo, robili to znacznie wolniej, jeśli bodźce były niespójne (np. słowo „czerwony” napisane zielonym tuszem), a szybciej, jeśli spójne (np. słowo „zielony” napisane zielonym tuszem) w porównaniu do szybkości nazywania koloru kolorowych pasków. Eksperyment ten po 50 latach powtórzył MacLeod i uzyskał identyczne wyniki (por. Nęcka, Orzechowski i Szymura, 2006, ss. 241-244; MacLeod 1991).

W oryginalnym zadaniu Stroopa słowa oznaczające kolory zakłócały nazywanie koloru czcionki słowa (jeśli kolor czcionki i znaczenie słowa nie były takie same). Jak się później okazało, zakłócanie, choć słabsze, wywołują również słowa nieoznaczające kolorów. Słowa semantycznie powiązane z określonym kolorem (np. „krew”) będą wywoływały silniejszą interferencję niż słowa powiązane z nim umiarkowanie (np. „suknia”) albo wcale niepowiązane (np. „pieśń”). Wynika to z tego, że w ludzkim umyśle pewne słowa są prawdopodobnie powiązane w sieci semantyczne i aktywacja określonych powiązań (np. „krew” będzie silnie aktywowała „czerwień”) może wydłużać czas reakcji w nazywaniu koloru słów (MacLeod, 1991).

Stwierdzono również, że dla niektórych osób pewne słowa (nawet niezwiązane z kolorami) będą silnie interferowały z zadaniem Stroopa. Watts, McKenna, Sharrock i Trezise (1986) prosili osoby cierpiące na lęk przed pająkami (arachnofobików) o nazywanie koloru słów neutralnych i słów związanych z pająkami (np. „pająk”, „sieć”, „pajęczyna”). Osoby te potrzebowały znacznie więcej czasu na nazwanie koloru słów związanych z pająkami niż słów neutralnych. Natomiast w grupie kontrolnej (osób nieodczuwających takiego lęku) nie było różnicy w czasie nazywania obydwu rodzajów słów.

W ten sposób odkryto emocjonalny efekt Stroopa, który doczekał się wielu dalszych badań w obszarze psychologii klinicznej, a także w pozostałych dziedzinach psychologii, szczególnie w psychologii społecznej. Ogólnym założeniem wszystkich badań z wykorzystaniem emocjonalnego efektu Stroopa jest teza, że dostępność poznawcza danego schematu będzie zwiększała czas reakcji (nazywania koloru) słów z nim powiązanych. Osoby bojące się pająków powinny więc dłużej nazywać słowa związane z pająkami, osoby lękliwe społecznie – dłużej nazywać kolor słów związanych z odrzuceniem społecznym, a osoby, które oglądały film traktujący o niesprawiedliwości – dłużej reagować na słowa związane ze sprawiedliwością itp.

Stosowanie EST wymaga, oprócz komputera i odpowiedniego oprogramowania (np. SuperLab lub E-prime), użycia mikrofonu z programem, który rejestruje czas reakcji (nazwanie koloru wyświetlanego słowa). Konieczne jest przy tym korzystanie z odpowiednio wyciszonych pomieszczeń. W badaniach eliminuje się odpowiedzi błędne lub wywołane przypadkowymi dźwiękami

(np. kaszel). Alternatywnie w niektórych badaniach stosuje się klawiaturę bądź specjalne pady z oznaczonymi kolorami – wówczas zadanie badanych polega na jak najszybszym naciśnięciu odpowiedniego przycisku. Literatura nie precyzuje, która z dwóch metod jest lepsza, choć w artykułach częściej jest mowa o stosowaniu mikrofonu i reakcji werbalnych (np. Kramer i Goldman, 2003).

2. Test decyzji leksykalnych

Test decyzji leksykalnych polega na tym, że osoba badana musi jak najszybciej zdecydować, czy określony ciąg liter jest wyrazem jej ojczystego języka. Aby podtrzymać uwagę osób badanych, w takim zadaniu w części prób wyświetla się ciągi liter, które nie są słowami. Należy jednak pamiętać, że muszą być one morfologicznie zbliżone do słów w języku osoby badanej (np. w języku polskim dobrymi pseudosłowami byłyby: „tudak", „gorze", „wzaproniósł"; nie należałoby jednak stosować: „cscsh", „aueos", „woaead").

Test decyzji leksykalnych sam w sobie jest bardzo prostym zadaniem i na ogół liczba błędów jest mała (poniżej 1%). Jednakże w badaniach psychologicznych zmienną, która ma znaczenie, jest czas reakcji rozpoznania określonych słów w porównaniu do czasu rozpoznawania słów z grupy kontrolnej. Istnieje wiele badań, które potwierdzają, że aktywizacja określonego schematu poznawczego zwiększa przejściowo poznawczą dostępność słów z nim powiązanych, objawiającą się m.in. szybszym czasem reakcji w teście decyzji leksykalnych (metaanalizę badań empirycznych przeprowadził Neely, 1991).

Stosowanie testu decyzji leksykalnych jest technicznie jeszcze prostsze niż emocjonalne zadanie Stroopa. Badani powinni mieć dostarczoną klawiaturę lub specjalny pad, na którym jeden z przycisków zdefiniowany jest jako „słowo", a drugi jako „nie-słowo". Zadaniem badanych jest jak najszybciej nacisnąć odpowiedni przycisk.

3. Porównanie emocjonalnego zadania Stroopa i testu decyzji leksykalnych

Korzystając z bazy danych PsycINFO, nie znalazłem analizy porównawczej testu decyzji leksykalnych i emocjonalnego zadania Stroopa, tym niemniej na podstawie własnego przeglądu badań empirycznych wnioskuję, że test decyzji leksykalnych jest używany przede wszystkim do badania tego, jak pewne zmienne sytuacyjne wpływają na dostępność poznawczą określonych schematów. Przy czym zmienne te są indukowane albo tradycyjnie, tj. poprzez zaaranżowanie określonej sytuacji w eksperymencie, albo za pomocą techniki prymowania, tj. wyświetlane podprogowo słowa indukują jakiś schemat

poznawczy. W pierwszym przypadku badanie jest na ogół zaprojektowane w schemacie porównań międzygrupowych (porównujemy wyniki osób z grupy eksperymentalnej i kontrolnej), w drugim – w schemacie wewnątrzgrupowym (porównujemy średnie reakcje na różne rodzaje bodźców). Z kolei emocjonalne zadanie Stroopa wykorzystywane jest również do mierzenia wpływu zmiennych sytuacyjnych, a także do badania tego, jak różnice indywidualne (szczególnie choroby psychiczne, np. Williams, Mathews i MacLeod, 1996) wpływają na dostępność poznawczą schematów. Obie metody mogą więc być używane zamiennie, oczywiście przy założeniu, że większa dostępność poznawcza będzie wydłużała czas nazywania koloru słowa w emocjonalnym zadaniu Stroopa, a w teście decyzji leksykalnych – skracała czas decyzji. W badaniu Mikulincer, Gillath i Shaver (2002), dotyczącym poznawczej dostępności imion znaczących osób, uzyskano analogiczne wyniki przy wykorzystaniu obydwu metod (z zastrzeżeniem różnego interpretowania czasu reakcji).

4. Emocjonalny efekt Stroopa w grupach klinicznych

Badanie nad emocjonalnym efektem Stroopa w grupach klinicznych polega na wychwyceniu różnicy w czasie reakcji na słowa neutralne i słowa zagrażające w określonej jednostce chorobowej. Na ogół jako grupę kontrolną angażuje się zdrowe osoby. Metaanalizę badań nad wykorzystaniem tej metody w warunkach klinicznych przeprowadził Williams z zespołem (1996).

Jak wspominano, osoby cierpiące na arachnofobię reagowały dłużej na słowa związane z pająkami (Watts i in., 1986). Na tej samej zasadzie odkryto, że:

– weterani wojny w Wietnamie cierpiący na PTSD dłużej reagowali na słowa związane z zagrożeniem niż weterani niecierpiący na PTSD,

– ofiary gwałtów cierpiące na PTSD dłużej reagowały na słowa związane z gwałtem,

– osoby cierpiące na fobie społeczne dłużej reagowały na słowa związane z zagrożeniem społecznym, a osoby cierpiące na lęk paniczny – na słowa związane z zagrożeniem fizycznym (wszystkie badania za: Williams i in., 1996).

Ciekawych odkryć dokonali Gotlib i Cane (1987). Pacjenci cierpiący na depresję dłużej reagowali na słowa negatywne (np. „mroczny”) niż na słowa neutralne (np. „nieszkodliwy”) lub pozytywne (np. „szczęśliwy”). Jednakże po terapii u badanych, u których nastąpiła kliniczna poprawa, zanikł efekt wydłużonego nazywania koloru słów negatywnych. W badaniu Martina, Cole’a, Clausena, Logana i Stroshera (2003) wynik w emocjonalnym zadaniu Stroopa (tj. różnica w nazywaniu koloru słów oznaczających odrzucenie społecznie i słów neutralnych) był dobrym predyktorem nasilenia depresji u dzieci ceniących bliskie przyjaźnie, które były zarazem mało popularne.

Smith i Waterman (2004), a następnie Price i Hanson (2007), wykorzystując emocjonalne zadanie Stroopa, badali osoby, które popełniły przestępstwa seksualne (gwałt lub molestowanie dzieci), przestępstwa z użyciem przemocy, przestępstwa bez użycia przemocy oraz osoby niekarane. Wyniki układają się w spójny wzór. Na przykład przestępcy używający przemocy dłużej reagowali na słowa związane z przemocą (np. „gniew", „napad", „bójka") , a przestępcy seksualni dłużej na słowa związane z seksem (np. „gwałt", „żądza", „oralny") niż na słowa neutralne. Osoby molestujące dzieci i gwałciciele podobnie długo reagowali na słowa związane z molestowaniem dzieci (np. „chłopczyk", „zabawa", „zależny"). Na uwagę zasługuje również to, że wszystkie grupy przestępców dłużej reagowały na słowa związane zarówno z negatywnymi emocjami (np. „zły", „arogancki", „zazdrosny"), jak i pozytywnymi (np. „nadzieja", „zabawny", „przywiązanie"). Odkrycie to – jak się wydaje – może być źródłem wielu hipotez dotyczących funkcjonowania emocjonalnego przestępców.

McNally, Clancy, Schacter i Pitman (2000) badali osoby, które w dzieciństwie były molestowane seksualnie i pamiętały o tym całe życie, a także osoby, które – jak twierdziły – wyparły molestowanie z pamięci, tj. sądziły, że mogły być molestowane, ale nie były tego pewne. Dodatkowo przebadano grupę osób nigdy niemolestowanych. Wzór reakcji na słowa związane z traumą (np. „wstyd", „kazirodztwo", „ofiara") u osób o wypartych wspomnieniach był znacznie bardziej zbliżony do grupy kontrolnej niż osób, które rzeczywiście doświadczyły traumy w dzieciństwie. W wielu innych badaniach stwierdzono, że trauma rzeczywiście wpływa na czasy reakcji w emocjonalnym zadaniu Stroopa, co – zdaniem autorów – skłania do zastanowienia się, na ile wyparte wspomnienia mogą odzwierciedlać rzeczywiście przeżytą traumę.

Warto też wspomnieć, że Buckley, Galovski, Blanchard i Hickling (2003) badali sposoby wykrywania symulacji PTSD. W tym celu wytrenowali sześciu profesjonalnych aktorów, aby udawali chorych na PTSD. Aktorzy zgłosili się następnie na wstępne badania psychiatryczne, zostali przebadani przy użyciu wielu kwestionariuszy (m.in. *Inwentarza Depresji Becka*) i wyniki nie odróżniały ich od chorych na PTSD. Jednakże gdy zastosowano emocjonalne zadanie Stroopa, aktorzy nie potrafili symulować wolniejszego nazywania kolorów słów oznaczających traumę (mimo że ogólnie wykazywali większe spowolnienie reakcji niż w grupie kontrolnej zdrowych osób).

Williams z zespołem (1996), podsumowując swoją analizę dotyczącą wykorzystania emocjonalnego zadania Stroopa w psychopatologii, stwierdzili:

> [...] wyniki badań wskazują na to, że emocjonalne zadanie Stroopa spełnia w znacznej części pokładane w nim nadzieje jako sposób na badanie stopnia, w jakim zniekształcenia uwagi są zaangażowane w utrzymywanie się zaburzeń psychicznych. Te efekty nie są artefaktami. Zadanie jest wrażliwe na różne rodzaje psychopatologii i jest wskaźnikiem tego, na ile choroba została wyleczona (Williams i in., 1996, s. 22).

Wydaje się, że potencjał emocjonalnego zadania Stroopa w diagnozowaniu chorób psychicznych i mierzeniu postępów w leczeniu jest niewykorzystany w praktyce klinicznej.

5. Badanie wpływu zmiennych sytuacyjnych

Zarówno EST, jak i LDT znajdują szerokie zastosowanie w badaniu, jak określone zmienne sytuacyjne zmieniają dostępność poznawczą określonych schematów. Może to być dowodem, że określone cechy sytuacji wywierają wpływ na zmienne behawioralne. EST i LDT wydają się niezwykle pomocne w tych badaniach, w których badani nie do końca mogą sobie uświadamiać, jak cechy określonej sytuacji wpływają na ich schematy i/lub mogą poważnie zniekształcać swoje odpowiedzi poprzez potrzebę aprobaty. Aby lepiej uzmysłowić możliwości zastosowań metod, przedstawię kilka badań eksperymentalnych, w których były one wykorzystywane. Mniejszą uwagę poświęcę wnioskom teoretycznym z badań, które są szeroko omówione w oryginalnych artykułach.

W psychologii społecznej bardzo dobrze znany jest efekt wiary w sprawiedliwy świat (*just world belief*), który polega na tym, że ludzie mają tendencję do przypisywania ofiarom nieszczęść odpowiedzialności za to, co ich spotkało (np. zgwałcona kobieta zachowywała się prowokacyjnie, ofiara wypadku nie przestrzegała przepisów ruchu drogowego). Efekt ten jest prawdopodobnie związany z redukowaniem dysonansu poznawczego („niewinnym osobom przytrafiają się nieszczęścia, a więc i mi mogą") i ma na celu zwiększenie iluzji poczucia kontroli nad światem i swoim życiem (Colman, 2009, s. 256). Hafer (2000) wyświetlała badanym film opowiadający o brutalnej napaści na młodego człowieka. W jednej wersji sprawca ucieka wymiarowi sprawiedliwości za granicę, w drugiej – zostaje schwytany i osądzony. Następnie badani wykonywali emocjonalne zadanie Stroopa. Badani w grupie „bez sprawiedliwości" około 20 ms wolniej w porównaniu do grupy kontrolnej nazywali kolor neutralnych słów (np. „sortować", „poszerzać"), związanych z przemocą lub odrzuceniem społecznym (np. „tortury", „wrogi"). Jednakże największe różnice (ponad 80 ms) miały miejsce w przypadku słów związanych ze sprawiedliwością (np. „uczciwy", „nierówny"). W drugim badaniu o podobnej procedurze osoby badane dodatkowo wypełniały kwestionariusz, w którym m.in. określały, w jakim stopniu przypisywały winę ofierze przemocy. Wyniki umiarkowanie ($r = 0,27$) korelowały z czasem interferencji słów związanych ze sprawiedliwością.

Correia, Vala i Aguiar (2007), stosując analogiczną procedurę, powtórzyli te badania. Tym razem filmowa historia dotyczyła osoby, która wskutek porażenia prądem z wystających przewodów elektrycznych straciła ręce; w jednej wersji przewody elektryczne były oznakowane, w drugiej nie. W kolejnym

eksperymencie wprowadzili dodatkową zmienną – ofiara była opisywana jako członek grupy własnej (obywatel Portugalii) albo obcej (Cygan). Gdy ofiara była opisywana jako członek grupy własnej, badani dłużej reagowali na słowa związane ze sprawiedliwością niż na neutralne (w przypadku niewinnej ofiary), a więc podobnie jak w badaniu Hafer (2000). Gdy jednak ofiara była opisana jako członek grupy obcej, tendencja ta uległa odwróceniu. Oznaczałoby to, że członkowie grupy obcej nie wywołują dysonansu związanego z wiarą w sprawiedliwy świat. Gdyby wymagać od badanych zwykłego sprawozdania werbalnego, wyniki mogłyby zostać zniekształcone przez potrzebę pozytywnego obrazu siebie, natomiast badanie z wykorzystaniem reakcji behawioralnych mogłoby być wątpliwe etycznie.

Inne badania w ramach psychologii społecznej przeprowadzili Kay i Jost (2003). Dotyczyły one stereotypów: „biedny, ale uczciwy" i „biedny, ale szczęśliwy". Zdaniem badaczy, są one również sposobem redukowania dysonansu poznawczego, w szczególności usprawiedliwiania nierówności społecznych. Autorzy opisali cztery badania, w tym dwa wykorzystujące metodę testu decyzji leksykalnych – omówię jedno z nich (trzecie). Badani czytali historię dwóch przyjaciół z uniwersytetu. Jeden z nich zrobił karierę i zarobił dużo pieniędzy, a drugi wiódł bardzo skromne życie. Część badanych otrzymywała informację, że biedniejszy mężczyzna jest mimo wszystko bardzo szczęśliwy, a część – że jest zgorzkniałym i smutnym człowiekiem. Osoby w obydwu grupach reagowały równie szybko w teście decyzji leksykalnych na neutralne słowa, ale w przypadku historii zaprzeczającej stereotypowi „biedny, ale szczęśliwy" szybciej reagowały na słowa związane ze sprawiedliwością. Analogiczne wyniki osiągnięto w przypadku historii zaprzeczających stereotypowi „biedny, ale uczciwy".

Tematem, który rzadko jest eksplorowany w psychologii emocji i psychologii społecznej, jest zemsta. Zapewne nikomu to uczucie nie jest obce, dlatego niedostateczna analiza tego zagadnienia wynika prawdopodobnie z trudności metodologicznych. Ograniczenia te postanowili obejść Gollwitzer i Denzler (2009). Badani grali z drugim badanym w pewną grę o pieniądze, korzystając z komputera. Druga osoba rzekomo siedziała w innym pokoju, w rzeczywistości jednak nie było żadnego drugiego badanego. Na koniec gry fikcyjny drugi badany dokonywał podziału wygranej, ale w sposób bardzo niesprawiedliwy (znaczną część wspólnie zarobionych pieniędzy zatrzymywał dla siebie). Następnie badani uczestniczyli w teście decyzji leksykalnych, w którym mierzono ich poznawczą aktywizację agresji (poprzez rozpoznawanie takich słów, jak: „atak", „nienawiść", „przemoc"). Po tym zadaniu część osób informowano, że drugi badany otrzymał żmudne półgodzinne zadanie do wykonania (grupa: los), a część – że mogą przydzielić drugiemu badanemu takie zadanie (grupa: zemsta/brak zemsty). Ponad 30% osób skorzystało z opcji „zemsty". Następnie

badani otrzymywali od rzekomego drugiego badanego informacje, z których wynikało, że rozumie, iż zadanie, jakiemu jest poddany, jest wynikiem jego niewłaściwego zachowania, bądź dowiadywali się, że jest zirytowany i nie rozumie, dlaczego musi wykonywać te czynności. Na koniec ponownie przeprowadzono test decyzji leksykalnych z takimi samymi bodźcami. W przypadku „braku zemsty" poznawcza dostępność słów związanych z agresją nie zmieniła się. W przypadku „zemsty", gdy druga osoba deklarowała, że rozumie swój błąd, poznawcza dostępność tych słów zmniejszyła się (tj. osoby potrzebowały więcej czasu, aby rozpoznawać je jako słowa), natomiast wzrosła, gdy osoba nie dostrzegała, że zadanie jest karą za jej niewłaściwe zachowanie. Rozumienie konieczności wykonywania żmudnego zadania, które jednak nie było zemstą, nie zmieniło dostępności poznawczej agresji (choć nieco zmniejszyła się, gdy osoba nie zdawała sobie sprawy z przyczyn). Wniosek z tych pomysłowych badań jest następujący: zemsta zmniejsza agresję, gdy osoba, na której się mścimy, rozumie dlaczego. Można spekulować, że gdyby złość mierzono za pomocą wskaźników jawnych (np. odpowiedzi kwestionariuszowych), do badania mogłyby wkraść się rozmaite artefakty (np. osoby nie okazywałyby złości przez wzgląd na oczekiwania społeczne).

Opierając się na teorii zarządzania strachem (*Terror Management Theory*), Schimel, Hayes, Williams i Jahrig (2007) wykazali, że zagrożenie kulturowych wartości uczestników eksperymentu znacząco zwiększyło dostępność poznawczą słów związanych ze śmiercią niż słów neutralnych. W grupie kontrolnej (zagrożenie kulturowych wartości innego narodu) nie zaobserwowano tego efektu. Warto dodać, że test decyzji leksykalnych stanowi tylko jedną z metod, a jego efekt został również wykazany przy użyciu innych metod.

Należy zwrócić uwagę, że w powyższych badaniach określone nastawienie poznawcze było indukowane przez cechy sytuacji eksperymentalnej, a porównań dokonywano międzygrupowo (różne osoby uczestniczyły w różnych warunkach eksperymentalnych). Istnieje jednak wiele badań, w których określone schematy są indukowane podprogowo przez wyświetlanie przed właściwym słowem przez bardzo krótki czas tzw. prym (od ang. *priming*). W takim przypadku porównań dokonuje się na ogół wewnątrzgrupowo (każda osoba badana uczestniczy we wszystkich warunkach eksperymentalnych). Wiadomo bowiem, że w teście decyzji leksykalnych określone prymy będą ułatwiały rozpoznawanie słów powiązanych semantycznie, np. pryma „dziób" powinna przyspieszać rozpoznanie słowa „ptak" (Neely, 1991).

Korzystając z paradygmatu prymowania, Mikulincer z zespołem (2002) badali, jak prymowanie słowami związanymi z zagrożeniem („porażka", „separacja") lub neutralnymi („czapka") będzie wpływało na rozpoznawanie imion ważnych osób w życiu badanego (ang. *attachment figures*, tj. osób, z którymi badani chcą spędzać dużo czasu i na których polegają w trudnych sytuacjach),

imion krewnych, znanych i nieznanych osób (każda badana osoba wymieniała wcześniej imiona odpowiednich osób). Korzystano przy tym zarówno z testu decyzji leksykalnych, jak i emocjonalnego zadania Stroopa. Jak się okazało, prymowanie słowami oznaczającymi „porażkę" i „separację" zwiększało poznawczą dostępność imion bliskich osób, ale nie miało wpływu na poznawczą dostępność imion krewnych, znanych osób i nieznanych osób.

Używając analogicznej metody, Smith z zespołem (2006) chcieli dowieść, że efekt negatywnego nastawienia (*negativity bias*), polegający na koncentrowaniu uwagi na negatywnych informacjach, zanika, gdy osoba znajduje się w pozytywnym kontekście emocjonalnym. W tym celu prymowali badanych pozytywnymi słowami (np. „przyjaciel", „piątek", „muzyka") bądź negatywnymi (np. „karaluch", „rak", „przestępstwo"). Badani prymowani negatywnymi słowami lub nieprymowani wolniej reagowali w emocjonalnym zadaniu Stroopa na negatywne słowa docelowe (*target words*), co potwierdzało efekt nastawienia negatywnego. Jednakże prymowanie słowami pozytywnymi zlikwidowało różnicę pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi słowami docelowymi. Taki sam efekt uzyskano, gdy zamiast prymowania użyto tradycyjnych środków indukowania negatywnego nastawienia (eksperymentator zachowywał się w sposób życzliwy lub opryskliwy). Efekt ten został także potwierdzony za pomocą technik neuroobrazowania (metodą potencjałów wywołanych).

6. Badanie interakcji zmiennych sytuacyjnych i różnic indywidualnych

Emocjonalne zadanie Stroopa i test decyzji leksykalnych pozwalają badać nie tylko to, jak określone sytuacje wpływają na dostępność poznawczą określonych schematów, ale też w jaki sposób różnice indywidualne (zmienne dyspozycyjne) wchodzą w interakcję ze zmiennymi sytuacyjnymi. Wynika z tego, że w eksperymentach oprócz indukowania określonej sytuacji i przeprowadzenia testu należy dodatkowo stosować narzędzia psychometryczne.

Mikulincer (1998) badał, jak osoby o różnych stylach przywiązania reagują na sytuacje interpersonalne wywołujące złość. W tym celu badani o trzech podstawowych stylach przywiązania rozpoznawali słowa w teście decyzji leksykalnych. Mieli oni dodatkowo przeczytać i zapamiętać zdania, które były związane ze złością (np. „Gdy jestem zły na mojego partnera, wtedy mój partner…") lub niezwiązane (np. „Gdy myję naczynia, wtedy mój partner…"). Słowa, które były do rozpoznania, miały charakter pozytywnego (np. „zrozumie") lub negatywnego rozwiązania (np. „zaatakuje"). W przypadku kontekstów niezwiązanych ze złością nie było różnicy w rozpoznawaniu słów oznaczających pozytywne i negatywne rozwiązania. Natomiast w tych związanych ze złością osoby

o bezpiecznym stylu przywiązania szybciej rozpoznawały słowa oznaczające pozytywne rozwiązania, a osoby o stylu unikającym i ambiwalentnym szybciej rozpoznawały słowa oznaczające negatywne rozwiązania. To badanie, a także dwa inne z wykorzystaniem metod kwestionariuszowych oraz fizjologicznych wskaźników złości, pozwoliło autorce na sformułowanie wniosku, że osoby bezpiecznie przywiązane są mniej podatne na złość, przypisują mniej złych intencji innym oraz spodziewają się bardziej pozytywnych rozwiązań konfliktów niż osoby o unikającym i ambiwalentnym stylu przywiązania.

Bair i Steele (2010) wykorzystali klasyczny eksperyment Stroopa, aby zbadać, czy kontakt z rasistowskimi treściami obniża funkcjonowanie wykonawcze (*executive functioning*), a więc zdolność do samokontroli poznawczej, u czarnoskórych studentów. Badani oglądali film, w którym biały lub czarny student wypowiadał się albo na neutralny temat (opłaty za parking), albo wyrażał poglądy rasistowskie. Wystawienie na rasistowskie treści ogólnie obniżało funkcjonowanie poznawcze, ale efekt ten był szczególnie silny u osób, dla których tożsamość rasowa miała duże znaczenie i gdy treści były wypowiadane przez białego studenta.

Ciekawe wnioski dla obszaru badania i leczenia alkoholizmu płyną z badań Kramera i Goldmana (2003). Osoby pijące mało lub dużo alkoholu były prymowane za pomocą słów oznaczających napoje alkoholowe lub niealkoholowe. Badani mieli nazywać kolor słów oznaczających pobudzenie lub uspokojenie. Osoby dużo pijące (średnio 27 standardowych jednostek alkoholu na tydzień) dłużej rozpoznawały słowa w emocjonalnym zadaniu Stroopa oznaczające pobudzenie, jeśli były prymowane przez słowa oznaczające napoje alkoholowe. Natomiast osoby mało pijące (średnio 1 standardowa jednostka alkoholu na tydzień) dłużej rozpoznawały słowa oznaczające uspokojenie. Takich różnic nie zanotowano w przypadku słów neutralnych. Według badaczy oznacza to, że alkohol wiąże się z pobudzeniem u osób dużo pijących i uspokojeniem u osób mało pijących.

7. Zagrożenia trafności wewnętrznej przy wykorzystaniu EST i LDT

Stosując emocjonalne zadanie Stroopa oraz test decyzji leksykalnych, należy uważać na dobór słów w grupie słów zagrażających i neutralnych, gdyż może to zaburzać trafność wewnętrzną. Larsen, Mercer i Balota (2006) przeanalizowali 32 badania z wykorzystaniem EST i doszli do wniosku, że używane słowa emocjonalne różniły się leksykalnie w pewnym stopniu od słów neutralnych, to znaczy były nieco dłuższe, rzadziej używane i miały mniejsze ortograficzne sąsiedztwo (wysokie ortograficzne sąsiedztwo oznacza, że istnieje wiele możliwości zamiany pojedynczej litery w słowie i utworzenia nowego sensownego

słowa, np. ortograficznym sąsiedztwem słowa rury są: kury, bury, rura). Oznacza to, że słowa te mogły być wolniej rozpoznawane, a tym samym zwiększać czas reakcji w emocjonalnym zadaniu Stroopa. Należy więc szczególnie zadbać o zrównoważenie charakterystyk leksykalnych używanych słów emocjonalnych i kontrolnych, np. poprzez korzystanie z korpusów językowych. Oczywiście, dodatkowym zabezpieczeniem jest stosowanie grupy kontrolnej (np. zdrowych badanych, osób niepoddanych określonej manipulacji eksperymentalnej).

Podsumowanie

Poprzez pokazanie ciekawych przykładów zastosowań niniejszy artykuł ma zachęcić psychologów badaczy do włączania testu decyzji leksykalnych i emocjonalnego zadania Stroopa do swego instrumentarium metod badawczych. Testy te mają niewątpliwe zalety, przede wszystkim są relatywnie proste do przeprowadzenia, pozwalają mierzyć/badać praktycznie nieograniczoną liczbę konstruktów psychologicznych, redukują liczbę artefaktów w badaniu psychologicznym, szczególnie związanych z tym, że badany nie ma dostępu do określonych procesów psychicznych lub może je silnie świadomie i nieświadomie zniekształcać ze względu na potrzebę aprobaty.

Należy jednak zaznaczyć, że zarówno EST, jak i LDT powinny być stosowane równolegle z innymi metodami (tak jak w badaniach Mikulincer, 1998; Schimel i in., 2007; Kay i Jost, 2003). Zastosowanie jednej z tych metod bez innych danych (np. behawioralnych) nie jest błędem i w wielu uznanych czasopismach psychologicznych można znaleźć liczne przykłady artykułów, w których stosowano tylko te metody (np. Kramer i Goldman, 2003; Mikulincer i in., 2002; Hafer, 2000; Correia i in., 2007; Gollwitzer i Denzler, 2009). Na tyle, na ile poznano EST i LDT oraz uwzględniając to, w jakiej liczbie badań dały one wyniki zgodne z innymi wskaźnikami, można powiedzieć, że odkrycie jakiegoś efektu psychologicznego tylko za pomocą tej metody jest dowodem na to, że określony efekt może występować oraz że warto go poszukiwać, stosując także inne metody badawcze.

Literatura

Bair, A., Steele, J. (2010). Examining the consequences of exposure to racism for the executive functioning of Black students. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*, 127-132.

Buckley, T., Galovski, T., Blanchard, E., Hickling, E. (2003). Is the emotional Stroop paradigm sensitive to malingering? A between-groups study with professional actors and actual trauma survivors. *Journal of Traumatic Stress*, *16*, 59-66.

Colman, A. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Correia, I., Vala, J., Aguiar, P. (2007). Victim's innocence, social categorization, and the threat to the belief in a just world. *Journal of Experimental Social Psychology*, *43*, 31-38.

Gollwitzer, M., Denzler, M. (2009). What makes revenge sweet: Seeing the offender suffer or delivering a message? *Journal of Experimental Social Psychology*, *45,* 840-844.

Gotlib, I. H., Cane, D. B. (1987). Construct accessibility and clinical depression: A longitudinal investigation. *Journal of Abnormal Psychology*, *96*, 199-204.

Hafer, C. (2000). Do innocent victims threaten the belief in a just world? Evidence from a modified Stroop task. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*, 165-173.

Kay, A., Jost, J. (2003). Complementary Justice: Effects of "Poor but Happy" and "Poor but Honest" Stereotype Exemplars on System Justification and Implicit Activation of the Justice Motive. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 823-837.

Kramer, D., Goldman, M. (2003). Using a modified Stroop task to implicitly discern the cognitive organization of alcohol expectancies. *Journal of Abnormal Psychology*, *112*(1), 171-175.

Larsen, R., Mercer, K., Balota, D. (2006). Lexical characteristics of words used in emotional Stroop experiments. *Emotion*, *6*, 62-72.

MacLeod, C. (1991). Half a century of research on the Stroop effect: An integrative review. *Psychological Bulletin*, *109*, 163-203.

Martin, J., Cole, D., Clausen, A., Logan, J., Strosher, H. (2003). Moderators of the Relation Between Popularity and Depressive Symptoms in Children: Processing Strength and Friendship Value. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31,* 471-483.

McNally, R., Clancy, S., Schacter, D., Pitman, R. (2000). Cognitive processing of trauma cues in adults reporting repressed, recovered, or continuous memories of childhood sexual abuse. *Journal of Abnormal Psychology*, *109*, 355-359.

Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*, 513-524.

Mikulincer, M., Gillath, O., Shaver, P. (2002). Activation of the attachment system in adulthood: Threat-related primes increase the accessibility of mental representations of attachment figures. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 881-895.

Neely, J. H. (1991). Semantic priming effects in visual word recognition: A selective review of current findings and theories. W: D. Besner, G. W. Humphreys (red.), *Basic processes in reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 264-337.

Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Price, S., Hanson, R. (2007). A modified Stroop task with sexual offenders: Replication of a study. *Journal of Sexual Aggression*, *13*, 203-216.

Rosenthal, R., Rosnow, R. L. (2009). *Artifacts in Behavioral Research.* Oxford: Oxford University Press.

Rozin, P. (2001). Social psychology and science: some lessons from Salomon Asch. *Personality and Social Psychology Review*, *5*, 2-14.

Schimel, J., Hayes, J., Williams, T., Jahrig, J. (2007). Is death really the worm at the core? Converging evidence that worldview threat increases death-thought accessibility. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*, 789-803.

Shaughnessy, J. J., Zechmeister, E. B., Zechmeister, J. S. (2002). *Metody badawcze w psychologii*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Smith, N., Larsen, J., Chartrand, T., Cacioppo, J., Katafiasz, H., Moran, K. (2006). Being bad isn't always good: Affective context moderates the attention bias toward negative information. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 210-220.

Smith, P., Waterman, M. (2004). Processing Bias for Sexual Material: The Emotional Stroop and Sexual Offenders. *Sexual Abuse: Journal of Research and Treatment*, *16,* 163-171.

Stroop, J. (1935). Studies of interference in serial verbal reactions. *Journal of Experimental Psychology*, *18*, 643-662.

Watts, F. N., McKenna, F. P., Sharrock, R., Trezise, L. (1986). Colour naming of phobia-related words. *British Journal of Psychology*, *77*, 97-108.

Williams, J., Mathews, A., MacLeod, C. (1996). The emotional Stroop task and psychopathology. *Psychological Bulletin*, *120*, 3-24.

Summary

Reaction time in research on complex psychological constructs: emotional Stroop task and lexical decision task

The paper presents two techniques for measuring the availability of cognitive schemes, ie emotional (or modified) Stroop task and lexical decision test. These methods are widely used as a complement to other research methods, in particular seem to be useful in studying the psychological processes that may not be available to awareness or are heavily distorted by the need for social approval or self-approval. The basic rules of their use are provided, as well as numerous examples of studies using them, particularly in the area of psychopathology, social psychology and individual differences.

Słowa kluczowe: test decyzji leksykalnych, emocjonalne (zmodyfikowane) zadanie Stroopa, czas reakcji, psychologia społeczna, psychopatologia, dostępność schematów poznawczych

Key words: lexical decision task, emotional (modified) Stroop task, reaction time, social psychology, psychopathology, availability of cognitive schemata

Michał A. Golombek

Uniwersytet Wrocławski
Instytut Psychologii

Marta Zdybek

Uniwersytet Wrocławski
Instytut Psychologii

Bartosz Ogonowski

Uniwersytet Wrocławski
Instytut Psychologii

Czas reakcji w badaniach psychologicznych

Wprowadzenie

Psychologowie, poszukując sposobu na mniej deklaratywne badanie zależności w procesach psychicznych, spowodowali dynamiczny rozwój w badaniach z uwzględnieniem danych psychofizjologicznych. Dobrym tego przykładem jest firma StatostaN, która do badań marketingowych używa takich urządzeń, jak pomiar czasu reakcji, EEG, GSR czy EMG. W niniejszym artykule chcemy się skupić na jednym z tych wskaźników, dużo bardziej dostępnym dla przeciętnego badacza – czasie reakcji (*reaction time*, RT). Definicji czasu reakcji można znaleźć w literaturze wiele (dla przykładu prezentujemy trzy). Według Jansena (2006), czas reakcji to czas, jaki upłynął między prezentacją bodźca (np. sygnał dźwiękowy, świetlny) a reakcją behawioralną (np. naciśnięcie przycisku, ruch gałek ocznych, odpowiedź werbalna). Mynarski i Żywicka (2004) uważają, że czas reakcji to czas upływający od momentu zadziałania bodźca do zapoczątkowania ruchu. Rozpoczyna się powstaniem pobudzenia w receptorze, które następnie

jest przekazywane do ośrodkowego układu nerwowego, a później przebiega przez ośrodki nerwowe i powstaje sygnał wykonawczy. Sygnał z ośrodkowego układu nerwowego jest przekazywany do mięśnia, prowadząc do zmiany jego napięcia i zapoczątkowania ruchu. W psychologii czas ten jest nazywany czasem reakcji psychomotorycznej (Geblewiczowa, 1973). Inna koncepcja, bardziej osadzona biologicznie, mówi, że czas reakcji jest produktem funkcjonowania centralnego układu nerwowego i podstawą ruchów w działaniach prostych i złożonych na reakcje wzrokowo-motoryczne, słuchowo-motoryczne, czuciowo-motoryczne (Bołoban, 2009).

Wyróżnia się cztery typy mierzonego czasu reakcji:

– czas reakcji prostej (*simple reaction time*) – to czas potrzebny obserwatorowi na odpowiedź na pojawienie się bodźca (np. naciśnięcie przycisku, kiedy pojawi się sygnał świetlny);

– czas reakcji różnicowej (*go/no-go reaction time*) – wymaga naciśnięcia przycisku, kiedy jeden typ bodźca się pojawia i wstrzymania się od reakcji, kiedy pojawia się drugi (np. naciśnięcie przycisku, kiedy pojawia się zielone światło, a niereagowanie, kiedy pojawia się czerwone);

– czas reakcji wyboru (*choice time reaction*) – kiedy zadania wymagają odrębnych odpowiedzi na różne typy bodźców (np. przyciśnięcie klawisza A, kiedy pojawia się światło zielone, i naciśnięcie klawisza B, kiedy pojawia się czerwone);

– dyskryminacja – obejmuje porównanie bodźców prezentowanych parami (naciśnięcie jednego z przycisków, który odpowiada właściwościom bodźca – który jest jaśniejszy, dłuższy, większy itp.).

Badania Miller i Low (2001) wskazują, że motoryczny czas reakcji jest taki sam dla wszystkich czterech rodzajów badania. Za różnice odpowiada czas przetwarzania danych. Stąd konkluzja psychologów, że na podstawie czasu reakcji można wnioskować o naturze procesów psychologicznych, takich jak stopień skomplikowania, utajone procesy czy nawet – jak sugeruje Maison (2004) – wskaźnik automatycznego przetwarzania informacji. Wszystkie te czynniki mogą korelować dodatnio z czasem potrzebnym na ich przetworzenie. Z kolei Jensen (1993) wskazuje na czas reakcji jako informację o szybkości transmisji informacji związanej z szybkością przewodnictwa nerwowego, szybkości przetwarzania danych czy prędkości wydobywania informacji z pamięci długotrwałej. Badania (Laming, 1968) pokazują, że średni czas reakcji bodźców prostych wynosi 220 ms, zaś badań reakcji różnicowej – 384 ms. Badania Davidoff z 1986 r. wskazują także, iż czas reakcji jest kluczowy dla rozpoznania – im krótszy, tym gorsze rozpoznanie. Na przykład gdy RT wynosi poniżej 250 ms, wychwytywana jest jedynie informacja całościowa, konfiguracyjna, zaś gdy powyżej 500 ms – wyszukiwane są cechy szczegółowe bodźca. W interpretacji wyników należy też mieć na uwadze to, że zakres zmienności związanej

z indywidualnym zróżnicowaniem poziomów progów percepcyjnych wynosi od 250 do 500 ms.

Żukowski (1995) wyróżnia kolejną kategorię: czas reakcji w sytuacji zaskoczenia. Mamy z nim do czynienia, gdy spotykamy się z nową, nieoczekiwaną sytuacją. Podczas działania zachowujemy się ostrożnie i powściągliwie. Czas reakcji ulega wówczas wydłużeniu. Opóźnienia w reakcji w sytuacji zaskoczenia wywołane się szczególnego rodzaju hamowaniem w ośrodkowej drodze hamulcowej, o ile znajduje się na niej przynajmniej jeden neuron hamulcowy. Neuron hamulcowy to specjalistyczna komórka koszyczkowa, która na zasadzie sprzężenia zwrotnego blokuje przepływ impulsu.

Historia czasu reakcji jako wskaźnika w badaniach zaczyna się w 1850 r., podczas badania czasu przewodzenia nerwowego w nerwie motorycznym żaby przez fizjologa Helmholza. Okazało się, że im bliżej mięśnia drażniono nerw prądem elektrycznym, tym szybsze były jego reakcje (Woodworth i Schlosberg, 1963). Jednym z pierwszych badań psychologicznych z wykorzystaniem czasu reakcji było badanie Dondersa z 1863 r., który mierzył fizjologiczny czas procesów psychicznych: odróżnienia i wybierania. Zarówno w odróżnianiu, jak i wybieraniu czas reakcji był średnio 100 ms dłuższy niż przy prostych reakcjach. Wskaźnik RT cieszył się także dużą popularnością w pierwszym laboratorium psychologicznym w Lipsku – laboratorium Wilhelma Wundta (Woodworth i Schlosberg, 1963).

Pomiar czasu reakcji jest stosowany w badaniach różnych dziedzin psychologii: eksperymentalnej, sportu (Borysiuk, 2002), pracy, transportu, klinicznej. Technikę tę wykorzystuje się np. w badaniach kierowców, pilotów, sportowców czy w przypadku badań wpływu leku na stan psychiczny. Prędkość reakcji ma silne uwarunkowania neuropsychiczne, dlatego wiązana jest ze zdolnościami psychomotorycznymi (Borysiuk, 2002).

1. Wykorzystanie pomiaru czasu reakcji w psychologii społecznej

Jednym z obszarów psychologii, w którym często stosuje się pomiar czasu reakcji, jest psychologia społeczna, zwłaszcza w zakresie badania procesów poznawczych leżących u podstaw takich zjawisk społecznych, jak: postawy, stereotypy czy uprzedzenia (Maison, 2004).

Przykładem metody, która wykorzystuje czasy reakcji, jest *Test Utajonych Skojarzeń*, którego wynik informuje o istnieniu postaw utajonych, tj. niekoniecznie uświadamianych przez jednostkę lub powstałych w wyniku działania procesów automatycznych. *Test Utajonych Skojarzeń* (*Implicite Association Test*, IAT) został stworzony przez Greenwalda, McGhee i Schwarza (1998), a u

jego podstaw leży założenie dotyczące utajonego poznania, którego konsekwencją są automatyczne i nieuświadomione postawy utajone. Test ten jest wykonywany indywidualnie przez osoby badane, przy użyciu komputera. Na monitorze pojawiają się wszystkie instrukcje i zadania, które wykonuje osoba badana. Głównym zadaniem jest przyporządkowanie słów i/lub obrazków, które pojawiają się na środku ekranu, do odpowiednich kategorii. Odpowiedzi udzielane są poprzez wciśnięcie odpowiednich przycisków na klawiaturze. Jeden przycisk odpowiada za kategorie znajdujące się po lewej stronie ekranu, drugi – za kategorie po prawej. Osoba badana proszona jest o wykonywanie zadania jak najszybciej i z jak najmniejszą liczbą błędów. Komputer mierzy czas odpowiedzi oraz poprawność wykonania zadania. Procedura składa się z pięciu zadań. Pierwsze zadanie to kategoryzacja prosta, która polega na przypisywaniu pojawiających się słów do jednej z dwóch kategorii, np. przyjemny/nieprzyjemny. Drugie zadanie polega na przyporządkowywaniu pojawiających się bodźców do jednej z dwóch kategorii, np. kwiat/insekt, przy czym w tym zadaniu bodźcami mogą być zarówno słowa, jak i obrazki. Trzecie zadanie to kategoryzacja złożona, czyli przypisywanie pojawiających się słów i obrazków do jednej z czterech wcześniej pojawiających się kategorii, np. po prawej stronie: przyjemny/kwiat, a po lewej nieprzyjemny/insekt. Zadanie piąte to również kategoryzacja złożona, ale w tym przypadku jedna z kategorii zamienia się miejscami, np. po prawej stronie nieprzyjemny/kwiat, a po lewej przyjemny/insekt. Zadanie czwarte jest odwróconą kategoryzacją prostą z zadania drugiego. Tzw. efekt IAT, informujący o wielkości postawy utajonej wobec określonego obiektu, to różnica między zadaniami z kategoryzacji złożonej (zadanie 3 i 5), którą osoby badane wykonują dwukrotnie. Pierwszy raz traktuje się jako trening, natomiast do obliczeń wykorzystuje się drugi pomiar z każdego zadania. Do obliczeń efektu IAT wykorzystuje się testy powtórzonych pomiarów. Można również porównywać efekty IAT między sobą, wtedy używamy testów dla pomiarów niezależnych (Maison, 2004)

Przy użyciu *Testu Utajonych Skojarzeń* przeprowadzono wiele badań. Na przykład badano postawy białych studentów amerykańskich wobec ich ciemnoskórych kolegów (Greenwald, Schwarz i McGhee, 1998), wobec homoseksualistów (Banse, Seise i Zerbes, 2001) czy postawy wobec kobiet i mężczyzn (Lemm i Banaji, 1999). Badano nim również postawy utajone wobec osób starszych (Karpiński i Hilton, 2001), wobec palenia papierosów (Swanson, Rudman i Greenwald, 2001) czy feminizmu (Jenen, Winquis, Arkkelin i Schuster, 2009). *Test Utajonych Skojarzeń* wykorzystywano również w badaniach nad postawami utajonymi wobec różnych marek produktów (Maison, 2004).

Do tworzenia własnej wersji *Testu Utajonych Skojarzeń* najlepiej użyć programu komputerowego Inquisit, który ma specjalną aplikację ułatwiającą tworzenie i zapisywanie wyników skonstruowanego przez nas *Testu Utajonych*

Skojarzeń. Jednak najczęściej wykorzystywanym programem do pomiaru czasu reakcji jest SuperLab (posiada prosty graficzny interfejs, dzięki czemu nie jest wymagana znajomość programowania). Za pomocą tego programu badacz może rozpisać różne rodzaje badań – od pomiaru czasu reakcji prostej do pomiaru czasu reakcji wyboru. Dowolnie może także określić sposób udzielania odpowiedzi, np. za pomocą myszki komputerowej, klawisza klawiatury komputerowej, a nawet ciągu znaków zdefiniowanych przez eksperymentatora na klawiaturze. Podczas zakupu programu można zaopatrzyć się też w specjalne urządzenia do udzielania odpowiedzi. W programie tym możliwe jest ustalenie dowolnej sekwencji każdej z odpowiedzi: od powtórzenia pytania, po przejście do innego bloku zadaniowego. Możliwe jest także dodanie założenia, jakie działanie ma zostać podjęte w przypadku błędnej odpowiedzi lub jej braku. Do planowanego badania możemy dołączyć filmy, fotografie, a nawet bodźce muzyczne. Ciekawą opcją programu jest możliwość wyświetlania bodźców podprogowych (znanym badaniem z użyciem bodźców podprogowych jest eksperyment Murphy i Zajonca, 1993).

Czas reakcji potrzebny na udzielenie odpowiedzi może być również traktowany jako wskaźnik stereotypowości postrzegania osoby bodźcowej. W badaniu Smith i Zárate (1990) zadaniem osób badanych było przypisać prezentowaną osobę do jednej z następujących kategorii: biały, czarny, kobieta, mężczyzna. Okazało się, że osoby, które przypisywały więcej stereotypowych cech badanej grupie etnicznej, szybciej kategoryzowały je na wymiarze rasy niż osoby przypisujące mniej cech stereotypowych.

Kolejnym badaniem pokazującym, do czego i jak może być wykorzystywany czas reakcji, jest badanie Willis i Todorov (2006). Różni się ono od dotychczasowych badań tym, że czas reakcji wykorzystano jako zmienną niezależną, a nie jako zależną. W badaniu tym prezentowano respondentom nieznane im kobiece i męskie twarze. W zależności od jednego z trzech warunków eksperymentalnych twarz była pokazywana przez 100 ms, 500 ms lub 1000 ms. Czas wykorzystano zatem do zróżnicowania warunków, a nie bezpośrednio do pomiaru. Badani oceniali twarze w kategorii dychotomicznej (tak/nie), odpowiadając m.in. na pytania o atrakcyjność, wiarygodność, kompetencje, agresywność czy bycie lubianym. Następnie na skali 7-stopniowej określali stopień pewności swojej oceny. Okazało się, że ocena twarzy oglądanej tylko przez 100 ms wysoko korelowała z warunkiem, gdy twarz była prezentowana badanemu bez limitu czasu. Dłuższa ekspozycja bodźca zwiększała jedynie stopień pewności respondenta co do oceny.

2. Moderatory i mediatory czasu reakcji

Na szybkość czasów reakcji wpływają różnorodne czynniki. Należą do nich:

Wiek. Najkrótszy czas reakcji występuje w wieku od 18 do 40 lat. We wczesnych fazach ontogenezy czas reakcji skraca się, po czym następuje jego stabilizacja. Następnie, w miarę upływu lat, zaczyna się stopniowo się wydłużać. Z badań wynika, że nie jest to związane jedynie z szybkością przewodnictwa układu nerwowego, ale również z tendencją występującą u osób starszych do bycia ostrożnym i uważnym oraz do bardziej szczegółowego sprawdzania odpowiedzi (Botwinick, 1996).

Płeć. W przypadku prostego czasu reakcji na bodźce dźwiękowe i wizualne mężczyźni wykazują szybszy czas reakcji niż kobiety. Czas reakcji mężczyzn w prostej reakcji na światło wynosi 220 ms, a kobiet – 260 ms, natomiast na bodźce dźwiękowe u mężczyzn – 190 ms, u kobiet – 200 ms. Ponadto stwierdza się krótszy czas reakcji u mężczyzn niż u kobiet w przypadku czasu reakcji wyboru (Deary i Der, 2005; Kwiatkowski, Borek i Żukowski, 2006). Efektu tego nie niweluje ćwiczenie (Noble, Baker i Jones, 1964; Adam i in., 1999). Nie jest to zgodne z badaniami Silvermana (2006), który wskazuje, że różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami w czasie reakcji stopniowo zanikają. Jako prawdopodobne podaje argumenty, że coraz więcej kobiet uprawia sporty wymagające szybkiego czasu reakcji (szermierka, tenis) oraz szybko jeździ samochodem. Wątpliwości te mogłoby wyjaśnić badanie Reimers i Maylor (2006), w którym autorzy w bardzo pomysłowy sposób wskazali możliwą przyczynę różnic między płciami. Mierzony był czas reakcji wyboru. Wykazali oni, że kobiety mają krótszy czas reakcji jedynie na początku badania. Jednak kiedy w analizach wyników nie zostały ujęte dwie pierwsze części, różnice między płciami zniknęły. Niestety w badaniu tym autorzy przed dokonaniem analiz statystycznych odrzucili osoby o czasach reakcji powyżej 3000 ms, co mogło zniekształcić wnioski z otrzymanych wyników.

Poziom pobudzenia. Najkrótszy czas reakcji notowano przy umiarkowanym poziomie pobudzenia. Reagująca osoba nie może być za bardzo zrelaksowana ani zbyt spięta, ponieważ oba te stany wpływają negatywnie na uzyskiwane wyniki (Kwiatkowski i in., 2006).

Zmęczenie. Ciężka praca, obciążenie treningowe czy skrępowanie mięśni obniżają czas reakcji (Bołoban, 2009; Kwiatkowski i in., 2006).

Struktury odżywiania. Wykazano, że trzy dni bez jedzenia nie obniżają czasów reakcji, zmniejszają jednak zdolność do pracy (Gutierrez, Gonzalez-Gross, Delgado i Castillo, 2001). W badaniach Durlach, Edmunds, Howard i Tipper (2000) okazało się, że kofeina poprawia czas reakcji: kofeina z jednej filiżanki kawy obniżała odporność na zakłócenia i to już w ciągu kilku minut

od wypicia. Ponadto kofeina niweluje spowalnianie czasu reakcji związane z wypiciem alkoholu (Liguor i Robinson, 2001).

Używanie alkoholu. Hernandez i Vogel-Sprott (2010) badali czas reakcji różnicowej przed i po spożyciu alkoholu w pierwszej grupie (0,8 g/kg) i placebo w drugiej (0 g/kg). Czas reakcji był istotnie wolniejszy w przypadku osób pijących alkohol. Także w innym badaniu (Moskowitz i Fiorentini, 2000) wykazano, że osoby znajdujące się pod wpływem alkoholu miały istotnie wolniejszy czas reakcji w porównaniu do osób niepijących alkoholu (dla każdego rodzaju czasu reakcji).

Ciekawe wyniki dotyczące wpływu alkoholu na czas reakcji uzyskali Fillmore i Blackburn (2002). Osoby badane, które wypiły dawkę alkoholu (0,65 g/kg), reagowały szybciej (czas reakcji wyboru), gdy otrzymały informacje, że wypity alkohol może zwolnić czas ich reakcji. Natomiast nieostrzeżeni respondenci mieli średnio niższe czasy reakcji. Jednakże nawet ostrzeżeni respondenci odpowiadali mniej zachowawczo niż osoby z grupy niepijącej żadnego napoju. Z kolei osoby, które piły placebo (mówiono im, że to alkohol), odpowiadały szybciej, kiedy zostały ostrzeżone o jego spowalniającym działaniu, niż osoby, które piły ten sam roztwór, a nie były ostrzeżone.

Prowadzono także badania wykorzystujące czas reakcji jako miarę uszkodzeń neurologicznych związanych z wystawieniem na działanie alkoholu w czasie życia płodowego (Simmons i Jacobson 2002). Dzieci, które były narażone w łonie matki na działanie alkoholu, nawet jeśli nie są obciążone zespołem alkoholowym płodu (*Fetal Alcohol Syndrome*, FAS), wolniej przetwarzają informacje i mają dłuższe czasy reakcji złożonej – ich mózg ma kłopoty z podjęciem właściwej decyzji. W badaniu porównano dwie grupy dzieci: te, u których potwierdzono wystawienie na działanie alkoholu w czasie ciąży (11 dzieci) oraz 14 dzieci niewystawionych na działanie alkoholu. Każde dziecko przeszło 20 prób na czas reakcji prostej i złożonej. Rejestrowana była aktywność mięśniowa w mięśniu na przedniej części każdego ramienia przy użyciu elektromiografii (elektrody kontaktowe na skórze w celu zmierzenia czasów reakcji). Wyniki wskazały, że dla zadań reakcji prostej, kiedy obciążenie informacyjne jest stosunkowo niewielkie, nie było znaczącej różnicy pomiędzy czasem reakcji u dzieci wystawionych w czasie ciąży na alkohol i w grupie kontrolnej, jednak gdy obciążenie informacyjne zwiększa się (złożony czas reakcji), dzieci wystawione na alkohol cechowały się wolniejszym czasem reakcji.

Inteligencja. W badaniach Deary, Der i Ford (2001) dotyczących inteligencji i pomiaru czasu reakcji zaobserwowano ogólną tendencję, że wyższe IQ wpływa na szybszy czas reakcji. Związek czasu reakcji prostej i inteligencji wyniósł $r = -0{,}31$, a czasu reakcji wyboru i inteligencji $r = -0{,}49$. Jensen (1993) wskazuje na jeszcze niższą korelację inteligencji w przypadku prostego czasu reakcji $r = -0{,}10$. Sugeruje on także wykorzystanie czasu reakcji

w skomplikowanych zadaniach jako wskaźnika korelującego wysoko z ilorazem inteligencji.

Osobowość. Obserwuje się krótsze czasy reakcji u osób ekstrawertywnych w porównaniu z introwertykami (Schweitzer, 2001).

Uprawiania sportu. Osoby uprawiające sport mają krótsze czasy reakcji niż osoby nietrenujące. Wśród sportowców zawodnicy o dłuższym stażu treningowym dysponują krótszymi czasami reakcji niż początkujący zawodnicy (Bołoban, 2009). Sama zdolność do szybkiego reagowania jest kluczowym elementem dobrego przygotowania zawodnika. W sytuacji sportowej czas reakcji ma bardzo duże znaczenie dla wygranej, zawodnik przetwarza informacje pochodzące z różnych analizatorów: optycznych (np. gry sportowe), akustycznych (w sportach wymagających reakcji na sygnał startu), kinestetycznych i dotykowych (np. w sportach walki).

Kary i stres. Straszenie respondenta, gdy zareaguje wolno, sprawia, że czas reakcji się skraca (Weiss, 1965). Sprawienie, by respondent czuł się wystraszony, działa tak samo – przynajmniej na poziomie prostych czasów reakcji (Panayiotou i Vrana, 2004)

Zmęczenie. Z badań prowadzonych w ramach psychologii i fizjologii pracy wynika, że zmęczony człowiek, który próbuje czytać np. książkę, z trudem rozumie jej sens, choć jego oczy dostrzegają treść. Podobnie jest w przypadku zmęczonych kierowców, którzy co prawda dostrzegają drogę przed sobą, przeszkody na niej i innych uczestników ruchu, ale ich reakcje (także automatyczne) i percepcja zdarzeń nie są prawidłowe. W skrajnych przypadkach zmęczenia dochodzi do powstania złudzeń bądź omamów, które mogą nasilać się zwłaszcza nocą. Aktywność kierowcy zmniejsza się, gdy droga jest monotonna, w kabinie panuje wysoka temperatura, droga jest płaska i prosta, nie ma dużego ruchu, słychać jednostajny szum silnika. Te czynniki mogą powodować osłabienie uwagi, częstsze błędy, wydłużenie czasu reakcji w odpowiedzi na zaistniałą sytuację (np. przeszkoda na drodze). Trudno znaleźć rzetelne i trafne narzędzie do pomiaru zmęczenia. W przypadku ciężkich prac fizycznych stosuje się miarę ilości zużytej energii w kaloriach, lecz tą miarą nie da się mierzyć zmęczenia kierowców. W USA prowadzono badania na grupie 900 kierowców – badano związek między liczbą godzin pracy a zmęczeniem. W ramach badań psychologicznych kierowców poddano m.in. próbom motoryki i uwagi, ponadto prowadzono badania wzroku, ciśnienia krwi, liczby białych ciałek we krwi (badania fizjologiczne). Pomiary przeprowadzano na początku i na końcu pracy. Okazało się, że w miarę wydłużających się godzin pracy pogarszał się czas reakcji i motoryki, natomiast ocena odległości nie uległa pogorszeniu. W przypadku badań fizjologicznych wyniki uderzeń pulsu i ciśnienie krwi uległy pogorszeniu, natomiast liczba białych krwinek i zawartość potasu we krwi pozostały bez zmian. W Polsce również są prowadzone badania związane ze zmęczeniem

u kierowców a czasem reakcji. W Ośrodku Badań Transportu Samochodowego przebadano około tysiąca kierowców metodą fizjologiczną (np. ciśnienie krwi, zawartość hemoglobiny we krwi) i psychologiczną (czas reakcji). Dokonano trzech pomiarów: na początku, w środku i na końcu dnia pracy. Wyniki wskazały, że wzrost ciśnienia i hemoglobiny rosnący w miarę upływu czasu pracy wiązał się z wydłużającym się czasem reakcji kierowcy. To, że psychologiczne wskaźniki zmęczenia odpowiadały wskaźnikom fizjologicznym, sugeruje, iż badając zmęczenie, można posiłkować się techniką mierzenia czasu reakcji, nie angażując często kłopotliwych w wykonaniu pomiarów fizjologicznych.

3. Problemy metodologiczne

Analizując możliwości wykorzystania wskaźnika czasu reakcji do przeprowadzania badań, należy wspomnieć o kilku problemach natury metodologicznej.

Szum. Jest to zmienność czasu reakcji niespowodowana zmiennymi niezależnymi, lecz różnymi czynnikami zakłócającymi. Zmienność ta może być na tyle duża, iż zdominuje zmienność, która powinna wynikać z warunków badania, przez co doprowadzi do błędnych pomiarów. Fazio (1990) podaje kilka możliwości wyeliminowania błędów związanych z szumem. Podstawową jest podanie respondentom instrukcji, aby rozwiązywali zadania najdokładniej, a jednocześnie jak najszybciej. Zabieg ten redukuje różnice między osobami, które chcą wykonać zadanie jak najdokładniej oraz tymi, które chcą je wykonać jak najszybciej. Zaleca się także wykluczenie wszelkich bodźców mogących zakłócać badanie poprzez indywidualne prowadzenie badania. Innym ważnym elementem jest wprowadzenie do badania zadań próbnych. Niweluje to wariancję związaną z różnicami indywidualnymi w uczeniu się, w jaki sposób należy odpowiadać. Innym sposobem na zrównoważanie tej wariancji jest wprowadzenie powtarzanych pomiarów. Dodatkową zaletą powtarzanych pomiarów jest możliwość wykluczenia osób z dużą wariancją, czyli sprawdzenie spójności odpowiedzi danego respondenta. Należy jednak zdawać sobie sprawę, że każda kolejna odpowiedź staje się reakcją wyuczoną (szybszą), a nie o to przecież chodzi w badaniach związanych z czasem reakcji (nie bez znaczenia jest tu motywacja osób badanych, ponowne ocenianie tych samych bodźców może znacznie osłabić chęć odpowiadania zgodnie z prawdą, a przyczynić się do mechanicznych odpowiedzi).

Skala odpowiedzi. Najlepiej, gdy możliwe są tylko dwa rodzaje odpowiedzi (np. tak/nie). Jeśli dopuszczalne są badania z bardziej rozbudowaną skalą, to odpowiedź staje się bardziej przemyślana i mniej automatyczna. Warto pamiętać, że czas reakcji stanowi tu funkcję pomiarową natężenia odpowiedzi (czas reakcji jako stopień pewności odpowiedzi, szybkości procesów mentalnych).

Dlatego też należy unikać zbyt rozbudowanej skali, np. na skali 9-stopniowej samo znalezienie odpowiedniego klawisza dla odpowiedzi respondenta zajmuje pewną ilość czasu, przy czym nie zawsze będzie to taki sam czas, gdyż szybkość poruszania się między klawiszami klawiatury będzie zależna od wartości ostatniej udzielonej odpowiedzi lub od indywidualnych różnic związanych ze sprawnością poruszania się po klawiaturze komputera.

Przekształcanie danych. Ze względu na swój charakter czas reakcji otrzymuje najczęściej prawostronny rozkład wyników, co dyskwalifikuje możliwość analizy opartej na średnich. Z tego względu zaleca się przekształcenie danych surowych, stosując przekształcenie logarytmiczne, które zmiesza wariancje spowodowaną różnicami indywidualnymi.

Kolejnym elementem przygotowywania danych do analizy jest oczyszczenie odpowiedzi z reakcji zbyt krótkich. Badania Wodworth i Schlosberga (1963) wskazują, że minimalny czas reakcji, gdy bodźcem jest światło, wynosi około 200 ms, a dla bodźców dźwiękowych i dotykowych – około 150 ms. Oczywiście im bardziej złożony bodziec, tym więcej czasu potrzeba do jego prawidłowego zarejestrowania. Dlatego jeśli napotkamy w badaniu zbyt krótkie czasy reakcji, możemy uznać, że doszło do przedwczesnego rozpoczęcia procesu reakcji (np. osoba badana kliknęła myszką przed pojawieniem się bodźca). Także w przypadkach zbyt długich czasów reakcji należy zastanowić się, czy nie fałszują one uzyskanych danych. Dłuższy czas reakcji może się pojawić np. u osób starszych lub gorzej posługujących się komputerem. Przyjmuje się, że wartością progową są dwa odchylenia standardowe dla danej zmiennej (Ścibor-Rylski, 2007). Oczyszczanie danych w zaproponowany sposób prowadzi jednak do kolejnego problemu metodologicznego: czy uzyskane w ten sposób dane nadal odzwierciedlają rzeczywistość, czy też stają się artefaktem. Proste rozwiązanie tego problemu stanowi analiza na surowych (nieoczyszczonych) czasach reakcji, a następnie na czasach oczyszczonych.

Zaproponowane kryteria mają charakter umowny, dlatego nie zawsze będą odpowiednie do każdego badania i autor będzie musiał je modyfikować. Modyfikacja z kolei utrudni możliwość porównania dwóch odrębnych badań, nawet przy użyciu tego samego wskaźnika. Dlatego przeprowadzając badania z pomiarem czasu reakcji, należy przedstawić dokładny opis powodów, dla których dane zostały usunięte, a także przyjęte kryteria.

Autorzy wyrażają nadzieję, że zaprezentowana tematyka i przykładowe badania staną się inspiracją do prowadzenia własnych badań wykorzystujących metodę pomiaru czasów reakcji, a przedstawione wątpliwości metodologicznych zastosowań nie zniechęcą do jej stosowania.

Literatura

Adam, J. F., Paas, M., Buekers, I., Wuyts, W., Spijkers, P., Wallmeyer, M. (1999). Gender differences in choice reaction time: Evidence for differential strategies. *Ergonomics*, *42*, 327-335.
Banse, R., Seise, J., Zerbes, N. (2001). Implicit attitudes towards homosexuality: Reliability, validity, and controllability of the IAT. *Zeitschrift fur Experimentalle Psychologie*, *48*, 15-169.
Bołoban, W. (2009). Czas reakcji i czas motoryczny w ruchach sportowca, http://www.nbuv.gov.ua/Portal/soc_gum/ppmb/texts/2009_10/09bowtam.pdf (19.03.2010).
Borysiuk, Z. (2002). Rola pomiaru szybkości reakcji i orientacji przestrzennej w ocenie poziomu sportowego szermierzy. *Sport Wyczynowy*, *5-6*, 15-21.
Botwinick, J. (1966). Cautiousness in advanced age. *Journal of Gerontology*, *21*, 347-355.
Davidoff, J. (1986). The mental representation of faces: Spatial and temporal factors. *Perception & Psychophysics*, *40*, 391-400.
Deary, I. J., Der, G. (2005). Reaction time, age, and cognitive ability: Longitudinal findings from age 16 to 63 years in representative population samples. *Aging, Neuropsychology and Cognition*, *12*, 187-215.
Deary, I. J., Der, G., Ford, G. (2001). Reaction times and intelligence differences: A population-based cohort study. *Intelligence*, *29*, 389-398.
Durlach P. J., Edmunds, R., Howard, L., Tipper, S. P. (2000). A rapid effect of daffeinated beverages on two choice reaction time tasks. *Nutritional Neuroscience*, *5*(6), 433-442.
Fazio, R. H. (1990). A practical guide to the use of response latency in social psychological research. W: C. Hendrick, M. S. Clark (red.), *Review of Personality and Social Psychology*, Vol. 11: *Research Methods in Personality and Social Psychology*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 74-97.
Fillmore, M. T., Blackburn, J. (2002) Compensating for alcohol-induced impairment: Alcohol expectancies and behavioral disinhibition. *Journal of Studies on Alcohol*, *63*(2), 237-246.
Geblewiczowa, M. (1973). *Badania nad szybkością ruchów człowieka.* Warszawa: AWF.
Greenwald, A. G., McGhee, D. E., Schwarz, J. L. K. (1998). Measuring individual differences in implicit cognition: The Implicit Association Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(6), 1464-1480.
Gutierrez, A., Gonzalez-Gross, M., Delgado, M., Castillo, M. J. (2001). Three days fast in sportsmen decrease physical work capacity but not strength or perception--reaction time. *International Journal of Sport Nutrition and Exercise Metabolism*, *11*(4), 420-429.
Hernandez, O., Vogel-Sprott, M. (2010) Alcohol impairs the cognitive component of reaction time to an omitted stimulus: A replication and an extension. *Journal of Studies on Alcohol & Drugs*, *71*(2), 268-277.
Jenen, J., Winquis, J., Arkkelin, D., Schuster, K. (2009). Implicit Attitudes Towards Feminism. *Sex Roles: A Journal of Research*, *60*(1), 14-20.
Jensen, A. (1993). Why is reaction time correlated with psychometric g? *Current Directions in Psychological Science*, *2*, 53-56.
Jensen, A. (2006). *Clocking the mind: Mental chronometry and individual differences.* Amsterdam: Elsevier.

Karpinski, A., Hilton, J. L. (2001). Attitudes and the implicit association test. *Journal of Personality and Social Psychology*, *81*, 774-788

Kwiatkowski, M., Borek, D., Żukowski, N. (2006). Normy klasyfikacyjne czasów reakcji dla grupy sportowców. *Sport Wyczynowy*, *11-12*, 36-45.

Laming, D. R. J. (1968). *Information Theory of Choice-Reaction Times*. London: Academic Press.

Lemm, K., Banaji, M. R. (1999). Unconscious beliefs and attitudes about gender. W: U. Paseor, F. Braun (red.), *Perceiving and performing gender*, Opladen: Westdutscher Verlag, 215-233.

Levy, B., Banaji, M. R. (2002). Implicit ageism. W: T. Nelson (red.), *Ageism: Stereotyping and prejudice against older persons*. Cambridge, MA: MIT Press, 49-75.

Liguor, A., Robinson, J. H. (2001). Caffeine anatagonism of alcohol-induced driving impairment. *Drug and Alcohol Dependence*, *63*(2), 123-129.

Maison D. (2004). *Utajone postawy konsumenckie.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Miller, J. O., Low, K. (2001). Motor processes in simple, go/no-go, and choice reaction time tasks: A psychophysiological analysis. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *27*, 266-289.

Moskowitz, H., Fiorentino, D. (2000) *A review of Literature on the Effects of Low Doses of Alcohol on Driving-Related Skills.* Washington, D.C.: U.S. Department of Transportation. National Highway Traffic Safety Administration.

Murphy, S. T., Zajonc, R. B. (1993). Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures. *Journal of Personality & Social Psychology*, *64*(5), 723-739.

Mynarski, W., Żywicka, A. (2004). *Empiryczny model koordynacji uwarunkowań motoryczności człowieka.* Katowice: AWF.

Noble, C. E., Baker, B. L., Jones, T. A. (1964). Age and sex parameters in psychomotor learning. *Perceptual and Motor Skills*, *19*, 935-945.

Panayiotou, G., Vrana, S. R. (2004). The role of self-focus, task difficulty, task self-relevance, and evaluation anxiety in reaction time performance. *Motivation and Emotion*, *28*(2), 171-196.

Reimers, S., Maylor, E. A., (2006). Gender effects on reaction time variability and trial-to-trial performance: Reply to Deary and Der (2005). *Aging Neuropsychology And Cognition*, *13*(3-4), 479-489.

Schweitzer, K. (2001). Preattentive processing and cognitive ability. *Intelligence*, *29*(2), 169-186.

Silverman, I. W. (2006). Sex Differences in Simple Visual Reaction Time: A Historical Meta-Analysis. *Sex Roles*, *54*(1-2), 57-69.

Simmons, R., Jacobson, S., (2002). Fractionated Simple and Choice Reaction Time in Children with Prenatal Exposure to Alcohol. *Alcoholism: Clinical & Experimental Research*, *26*(9), *1412-1419.*

Smith, E. R., Zárate, M. A. (1990). Exemplar and prototype use in social categorization. *Social Cognition*, *8*, 243-26.

Swanson, J. E., Rudman, L. A., Greenwald, A. G. (2001). Using the implicit association test to investigate attitude-behavior consistence for stigmatized behavior. *Cognition and Emotion*, *15*, 207-230.

Ścibor-Rylski, M. (2007). Pomiar czasów reakcji w paradygmacie podprogowego poprzedzania. W: R. Ohme (red.), *Nieuświadomiony afekt. Najnowsze odkrycia.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Weiss, A. D. (1965). The locus of reaction time change with set, motivation and age. *Journal of Gerontology*, *20*(6), 60-64.
Willis, J., Todorov, A. (2006). First Impressions. Making up your mind after 100 ms exposure to a face. *Psychological Science*, *17*(7), 592-598.
Woodworth, E. S., Schlosberg, H. (1963). *Psychologia eksperymentalna.* Warszawa: PWN.
Żukowski, N. (1995). Czas reakcji w sytuacji zaskoczenia. *Sport Wyczynowy*, 11-12, 21-26.

Summary

Reaction time in psychological research

Response time is increasingly being used as an indicator of psychological research. This is mainly due to ever-greater access to the tools, which allow the measurement, as well as the advantages resulting from this nondeclarative indicator. The text shows, among other, factors affecting the measurement of reaction time, gives an historical overview, illustrates the areas in which it may be used, and also undertakes to identify methodological problems surrounding its use.

Słowa kluczowe: czas reakcji, SuperLab, problemy metodologiczne

Key words: reaction time, SuperLab, methodological issues

Maria H. Golka

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Konceptualizacja w psycholingwistyce – pojęcie leksykonu umysłowego

Wprowadzenie

Konceptualizacja, a w dalszej perspektywie być może i operacjonalizacja pojęć w naukach interdyscyplinarnych, niesie ze sobą kilka trudności, które nie występują w takim stopniu w naukach monodyscyplinarnych. Dlatego rozważając modele, teorie i pojęcia psycholingwistyki, nie sposób nie wziąć pod uwagę jej interdyscyplinarnego charakteru.

Psycholingwistyka jest nauką powstałą na styku psychologii i językoznawstwa. Wiąże się to m.in. z wykorzystaniem metod psychologicznych do badania różnych elementów systemu językowego (Kurcz, 2005). Nie jest to chyba częsty przypadek w historii nauki, że teorie i modele wypracowane na gruncie jednej nauki są w sposób systematyczny testowane metodami wypracowanymi przez inną naukę.

Pierwsza część artykułu jest poświęcona psycholingwistyce. Usytuowanie tej dziedziny nauki na styku psychologii i językoznawstwa stanowi ciekawe pole do rozważań na temat dokonywanych w jej ramach konceptualizacji. Druga część dotyczy jednego z podstawowych pojęć z zakresu psycholingwistyki, tj. pojęcia leksykonu umysłowego. Dokonam w niej porównania znaczenia słowa „leksykon" w języku potocznym z jego rozumieniem naukowym, a także określenia, czym jest leksykon w językoznawstwie i czym różni się to pojęcie od pojęcia leksykonu umysłowego używanego w psycholingwistyce. Wskażę też kilka trudności wynikających ze stosowania pojęcia z zakresu językoznawstwa w ramach psycholingwistyki, a także tych wynikających z jego metaforycznego charakteru.

1. Specyfika psycholingwistyki

Psycholingwistyka jako dziedzina naukowa wyodrębniła się na początku lat 50. XX wieku. Jako wydarzenie oficjalnie inaugurujące tę nową dziedzinę najczęściej podaje się sympozjum na Cornell University w 1951 r. (Kurcz, 2005) lub mającą miejsce dwa lata później konferencję na Indiana University (Levelt, 1998). Oba te spotkania zgromadziły psychologów, językoznawców, filozofów i antropologów zainteresowanych powołaniem nowej dziedziny badań nad zachowaniami językowymi. Przyświecała temu potrzeba badania psychologicznej realności poszczególnych modeli językoznawstwa teoretycznego oraz wyjaśnienia zachowań językowych. Badania takie, jak się wydawało, wymagały użycia metod specyficznych dla psychologii.

Psycholingwista pod względem teorii i metod stosowanych w swoich badaniach różni się więc zarówno od psychologa, jak i od językoznawcy. Od psychologa odróżnia go przede wszystkim przedmiot badań i wyposażenie teoretyczne: bierze on pod uwagę specyficzne właściwości języka, które zwykle nie są uwzględniane w badaniach czysto psychologicznych (Kurcz, 2005). Od lingwisty zaś odróżniają go metody stosowane w badaniach, zaczerpnięte najczęściej z psychologii poznawczej lub na niej bazujące, oraz mentalistyczne podejście do języka, mniej powszechne wśród tradycyjnych językoznawców.

Psycholingwista interesuje się więc zarówno tym, jakie są struktury języka, jak i tym, w jaki sposób są one przez ludzi przetwarzane. Nie musi być jednak psychologiem i lingwistą w równym stopniu (Cutler, Klein i Levinson, 2005). Może być w pierwszej kolejności psychologiem, ale psychologiem badającym zachowania j ę z y k o w e, bądź językoznawcą, ale takim, który korzysta z metod pozwalających na badanie z a c h o w a ń językowych. Jak zauważają Cutler i in. (2005), dzieje się tak bardzo często: psycholingwista najczęściej pracuje albo w jednostce zajmującej się psychologią albo w takiej, która zajmuje się językoznawstwem, a na podstawie tekstów, jakie pisze, można stwierdzić, czy wyszły spod pióra psycholingwisty psychologa, czy psycholingwisty językoznawcy.

Trzeba jednak zaznaczyć, że psycholingwistyka to coś więcej niż intersekcja psychologii i językoznawstwa. Po pierwsze, duży zakres wiedzy wypracowanej przez badania psycholingwistyczne nigdy nie powstałby w ramach samego językoznawstwa bądź samej psychologii. Po drugie, psycholingwistyczne podejście wzbogaca zarówno wiedzę o języku, jak i wiedzę o procesach poznawczych człowieka. Co psycholingwistyka daje językoznawstwu? Przede wszystkim zwiększenie wiarygodności modeli, które bez niej byłyby oparte wyłącznie na rozważaniach teoretycznych. Wiedza o tym, jak poszczególne elementy systemu językowego funkcjonują w ludzkim umyśle, jest dobrym sposobem weryfikacji językoznawczych konstruktów teoretycznych, a – zwrotnie – pozwala

na rozszerzanie przewidywań i tworzenie nowych hipotez. Co psycholingwistyka wnosi do psychologii? Przede wszystkim umożliwia poszerzenie zakresu tematycznego badań psychologicznych o jedne z najważniejszych ludzkich zachowań – zachowania językowe i komunikację. Ponadto niektóre z metod specyficznie psycholingwistycznych, takie jak: test skojarzeń swobodnych, wyjaśnianie znaczeń słów, torowanie semantyczne i strukturalne czy test decyzji leksykalnych (por. artykuł Łukasza Budzicza w tym tomie), stosuje się do badania różnych niejęzykowych konstruktów psychologicznych (Kurcz, 2005).

Widać więc, że ta stosunkowo młoda dziedzina nauki, jaką jest psycholingwistyka, ma swój niebagatelny wkład zarówno w przyrost wiedzy ogólnej, jak i obu jej dyscyplin szczegółowych. Taki interdyscyplinarny model nie jest jednak wolny od zagrożeń i pewnych trudności. Są to, z jednej strony, trudności związane z komunikacją między badaczami wyjściowo pracującymi w ramach różnych dyscyplin, a więc wynikające z posługiwania się innym językiem naukowym, w tym problem różnego rozumienia równobrzmiących pojęć, z drugiej – problemy na poziomie konceptualnym, związane z posiadaniem przez badaczy różnego zaplecza teoretycznego. Różnice te są istotne, szczególnie gdy są wzmacniane przez różnice w podejściu: niechęć psycholingwistów psychologów do zagłębiania się w teoretycznojęzykoznawcze niuanse oraz brak wiary w trafność metod psychologicznych ze strony psycholingwistów językoznawców.

2. Pojęcie leksykonu umysłowego

Jak zauważają Neef i Vater (2006), słowo „leksykon" ma w języku potocznym dwa znaczenia. Spostrzeżenie to odnosi się zarówno do języka angielskiego, o którym i w którym piszą wspomniani autorzy, jak i do języka polskiego. Po pierwsze, jest to „zbiór wyrazów ułożonych i opracowanych według pewnej zasady, zwykle objaśnianych pod względem znaczeniowym", po drugie – „indywidualny zasób wyrazów" (sjp.pwn.pl). Pojęcie to jest więc używane w języku potocznym w dwóch różnych znaczeniach, co nie pozostaje bez wpływu na jego użycie w języku naukowym.

Pierwsze z wymienionych znaczeń słowa „leksykon" odnosi się do zbioru wyrazów, którego materialnym nośnikiem jest zazwyczaj książka, choć coraz częściej jest to nośnik elektroniczny. Inne słowo o podobnym znaczeniu w języku polskim to „słownik".

Drugie z potocznych znaczeń słowa „leksykon" odnosi się do indywidualnego zasobu słownictwa. Jest to więc pewien podzbiór wspomnianego wcześniej zbioru, taki, którego elementy są wyrazami należącymi do idiolektu danej osoby. Pojawia się tu oczywiście wiele problemów, które na poziomie potocznego rozumienia słowa „leksykon" mogą pozostać nierozstrzygnięte, a które w przypadku włączenia tego słowa do języka naukowego należałoby rozważyć.

Po pierwsze, czy rzeczywiście indywidualny zasób słownictwa jest podzbiorem leksykonu w pierwszym znaczeniu? Z wielu powodów na pytanie to trzeba odpowiedzieć przecząco. Po pierwsze, w idiolekcie może znaleźć się wyraz, który w słowniku języka nie występuje bądź wyraz, który w słowniku występuje, ale jest używany przez daną osobę w innym znaczeniu lub w inny sposób niż standardowo. Z normatywnego punktu widzenia będzie to błąd językowy, jednak trzeba pamiętać, że językoznawstwo jest nauką deskryptywną. Błędy takie nie pozostają więc poza zasięgiem badań psycholingwistycznych. Wręcz przeciwnie, stanowią one wartościowe źródło wiedzy na temat funkcjonowania poszczególnych składników systemu językowego w ludzkim umyśle (Fromkin, 1973). Po drugie, co ważniejsze, elementy zbioru wyrazów (pierwsze znaczenie) są z zasady czymś innym niż elementy zasobu wyrazów (drugie znaczenie). W pierwszym znaczeniu mamy do czynienia z „bytami językowymi", natomiast w drugim – z „bytami umysłowymi". Indywidualny zasób wyrazów to raczej zbiór reprezentacji umysłowych słów, a nie po prostu zbiór słów. Te, zdawałoby się banalne, rozróżnienia nie są czasem respektowane w języku naukowym, w efekcie czego zamiast o „reprezentacjach słów" mówi się o „słowach". Zarówno słowa, jak i ich reprezentacje są konstruktami abstrakcyjnymi i być może dlatego w literaturze zdarzają się skróty myślowe i przeskakiwanie między poziomami. Warto jednak podkreślić, że skróty takie są nieuprawnione – słowa występują w systemie językowym, natomiast w systemie poznawczym człowieka mogą występować jedynie ich reprezentacje.

W językoznawstwie teoretycznym „leksykon" jest najczęściej rozumiany jako zbiór słów (mówiąc w dużym uproszczeniu) wraz z ich atrybutami. Leksykon jest „budulcem", obok gramatyki, podstawowym elementem systemu językowego:

> Najprostsze, co można powiedzieć o jakimkolwiek języku, jest stwierdzenie, że posiada on leksykon i gramatykę. W leksykonie przechowywane są wszystkie „słowa", wiążące brzmienie ze znaczeniem […], podczas gdy gramatyka jest systemem obliczeniowym, ustalającym, które z sekwencji „słów" mogą tworzyć „wypowiedzi" posiadające znaczenie (Wunderlich, 2006, tłum. własne).

Badaniem leksykonu zajmuje się leksykologia, natomiast badaniem komponentu znaczeniowego w leksykonie – semantyka leksykalna. Teorii dotyczących leksykonu jest kilka. Teorie odnoszące się do słownictwa były rozwijane już w XIX wieku w ramach semantyki historycznej. Zajmowała się ona głównie zmianami znaczenia słów w perspektywie diachronicznej (Geeraerts, 2009). Mniej więcej od lat 30. XX wieku rozwijane są strukturalistyczne teorie leksykonu, inspirowane pracami de Saussure'a, które biorą pod uwagę nie tylko separowane znaczenia słów, ale i relacje między słowami. W tym podejściu właśnie relacje między znaczeniami słów są uważane za podstawę badań leksykologicznych (Geeraerts, 2009). Wraz z generatywistyczną rewolucją w języko-

znawstwie rozwija się semantyka generatywna, która wniosła do leksykografii dwie nowe jakości: próbę sformalizowania leksykonu jako części formalnego systemu gramatycznego oraz – co istotniejsze – zainteresowanie psychologiczną adekwatnością badań językoznawczych w ramach mentalistycznego odłamu generatywizmu (Geeraerts, 2009). Obecnie jedną z najbardziej sformalizowanych i rozwiniętych teorii tego typu jest teoria Leksykonu Generatywnego Pustejovskiego (1998). Mentalistyczny zwrot w językoznawstwie dał impuls do rozwoju (od lat 80. XX wieku) semantyki kognitywnej, czyli psychologicznie i kognitywnie zorientowanych badań nad leksykonem. W podejściu tym rozwijane są takie koncepcje, jak: teoria prototypu, metafor pojęciowych czy semantyka ram (Geeraerts, 2009).

Leksykon jest pojęciem pochodzącym z językoznawstwa teoretycznego. W psycholingwistyce funkcjonuje natomiast pojęcie leksykonu umysłowego. Pojęcie to już w swej formie łączy element językoznawczy („leksykon") i psychologiczny („umysłowy"), dlatego można je uznać za pojęcie z zakresu psycholingwistyki. Warto przy tym zaznaczyć, że brak rozróżnienia między leksykonem a leksykonem umysłowym czy między słowem a jego reprezentacją nie jest jedynie skrótem myślowym i może powodować nieporozumienie. To, że zarówno słowo, jak i jego reprezentacja są pojęciami abstrakcyjnymi oraz że obydwa są pewnego rodzaju reprezentacjami (ta druga metareprezentacją), nie upoważnia autorów tekstów naukowych do przeskakiwania z poziomu na poziom, jak to czasami ma miejsce (np. Gleason i Ratner, 2005).

Leksykon umysłowy jest rozumiany jako mentalna reprezentacja informacji, które spełniają dwa warunki (Murphy, 2003). Po pierwsze, są to informacje niemożliwe do wyprowadzenia za pomocą reguł z innych informacji językowych, tj. informacje czysto arbitralne, „idiosynkratyczne" (Chomsky i Halle, 1968), „nieregularności":

> Leksykon jest w rzeczywistości aneksem do gramatyki, listą podstawowych nieregularności (Bloomfield, 1984, tłum. własne).

Po drugie, są to wyłącznie informacje specyficznie językowe, to znaczy zbiór informacji na temat słów, a nie pojęć lub rzeczy. Z pierwszego warunku wynika, że do leksykonu nie należą jednostki językowe, które powstają w sposób kompozycjonalny z mniejszych jednostek (np. zdania), z drugiego – że do leksykonu nie należy wiedza o desygnatach słów (np. o tym, ile krowa ma zębów), lecz wiedza językowa o słowie (o tym, że słowo „krowa" składa się z pięciu fonemów, że jest rzeczownikiem rodzaju żeńskiego itp.). Ze względu na to, że w leksykonie zawarte są również informacje na temat znaczenia słów, problem granicy między wiedzą pozajęzykową a wiedzą językową pozostaje otwarty (por. Peeters, 2000).

Część psycholingwistyki, która zajmuje się badaniem leksykonu umysłowego, jest nazywana czasem psycholeksykologią (Miller i Johnson-Laird, 1976). Psycholeksykologia bada leksykalny komponent języka w sposób psychologiczny. W polskiej literaturze określeń „leksykon umysłowy" i „słownik umysłowy" używa się zamiennie (czasem również „leksykon mentalny" i „słownik mentalny"). W języku angielskim funkcjonują określenia *mental lexicon* oraz *mental dictionary*, przy czym to drugie jest używane zdecydowanie rzadziej.

Jak łatwo zauważyć, pojęcie słownika czy leksykonu mentalnego jest pojęciem metaforycznym. Przyrównuje ono zbiór reprezentacji słów przechowywanych w pamięci długotrwałej do słownika – książki. W kognitywnej teorii metafor mówi się w takim przypadku o rzutowaniu domeny źródłowej na domenę docelową (Lakoff i Johnson, 1988). Pojęcie z zakresu domeny docelowej, która jest bardziej abstrakcyjna i trudniej dostępna poznawczo (konstrukt psychologiczny – zbiór reprezentacji słów przechowywanych w pamięci długoterminowej) jest wyjaśniane przez domenę bardziej konkretną i lepiej dostępną poznawczo (obiekt fizyczny – książka zawierająca objaśnienia słów).

O ile używanie pojęcia „słownik" w językoznawstwie teoretycznym wydaje się prostsze, o tyle „metafora słownikowa" w psycholingwistyce powoduje kilka trudności. Istnieje niebezpieczeństwo, że pewne cechy pojęcia z domeny źródłowej będą włączane w treść pojęcia w domenie docelowej. Kiedy przyrównamy leksykon umysłowy do słownika – książki, może wydawać się, że jest on statyczny i skończony. Z perspektywy psycholingwistycznej nie jest to jednak prawdą. Jedną z immanentnych cech leksykonu jest jego dynamiczność. Weźmy przykład relacji przeciwieństwa w leksykonie umysłowym. To, jakie słowo uznamy za antonim danego słowa, zależy od kontekstu i zasady, na której dana relacja się opiera, np. przeciwieństwem słowa „mężczyzna" jest słowo „kobieta", jeśli przyjmiemy zasadę płci, ale „chłopiec" – jeśli przyjmiemy zasadę wieku. W rezultacie nawet pary wyrazów uznawanych powszechnie za synonimy mogą w odpowiednim kontekście być antonimami, np. słowa „mężczyzna" i „facet" są synonimami, ale możliwe jest użycie antonimiczne, jak w przykładzie: „Mężczyzna to nie jest jakiś tam facet" (http://forum.gazeta.pl).

Stwierdzenie, że leksykon jest zbiorem słów, a leksykon umysłowy – zbiorem reprezentacji umysłowych słów, to duże uproszczenie. W leksykonie zawarte są bowiem zarówno mniejsze, jak i większe jednostki niż słowa. Dlatego w języku leksykologicznym mówimy nie o „słowach", a o „jednostkach leksykalnych" lub „wejściach leksykalnych" (*lexical units*, *lexical entries*). Czym więc są jednostki leksykonu umysłowego? Ze względu na to, że w leksykonie zawarta jest wyłącznie wiedza niezbędna dla kompetencji językowej, nie są to pojęcia, a ze względu na warunek „idiosynkratyczności" nie są to jednostki kompozycjonalne, tj. frazy czy zdania, które są możliwe do wygenerowania za pomocą reguł z jednostek mniejszych. Mogą to być jednostki większe niż słowo, rozumiane tradycyjnie

– jako izolowana część mowy, pod warunkiem, że ich znaczenia nie da się wyprowadzić ze znaczenia innych jednostek. Takimi jednostkami leksykalnymi są wyrażenia idiomatyczne, które, mimo iż składają się z więcej niż jednego słowa, nie posiadają sensu kompozycjonalnego. Są nimi także morfemy, które same w sobie słowami nie są, ale w połączeniu z innymi morfemami tworzą słowa. Jednostkami leksykonu są więc leksemy, a słownik umysłowy zawiera ich reprezentacje. Oczywiście różne modele teoretyczne przyjmują różne rozumienia leksemu, a co za tym idzie – różnego typu jednostki uznają za leksem.

Literatura

Bloomfield, L. (1984). *Language.* Chicago: University of Chicago Press.

Chomsky, N., Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.

Cutler, A., Klein, W., Levinson, S. C. (2005). The Cornerstones of Twenty-First Century Psycholinguistics. W: A. Cutler (red.), *Twenty-first century psycholinguistics. Four cornerstones*. Mahwah, London: Lawrence Erlbaum Associates, 1-20.

Fromkin, V. A. (1973). *Speech errors as linguistic evidence*. The Hague: Mouton.

Geeraerts, D. (2009). *Theories of lexical semantics*. Oxford: Oxford University Press.

Gleason, J. B., Ratner, N. B. (red.) (2005). *Psycholingwistyka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kurcz, I. (2005). *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa: Scholar.

Lakoff, G., Johnson, M. (1988). *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: PIW.

Levelt, W. J. M. (1998). The Genetic Perspective in Psycholinguistics or Where Do Spoken Words Come From? *Journal of Psycholinguistic Research*, *27*(2), 167-180.

Miller, G. A., Johnson-Laird, P. N. (1976). *Language and perception*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

Murphy, M. L. (2003). *Semantic Relations and the Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.

Neef, M., Vater, H. (2006). Concepts of the lexicon in theoretical linguistics. W: D. Wunderlich (red.), *Advances in the Theory of the Lexicon*, Vol. 13. Berlin: Mouton de Gruyter, 27-56.

Peeters, B. (red.) (2000). *The lexicon-encyclopedia interface*. Oxford: Elsevier.

Pustejovsky, J. (1998). *The generative lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wunderlich, D. (2006). Introduction: What the study of lexicon is about. W: D. Wunderlich (red.), *Advances in the Theory of the Lexicon.* Berlin: Mouton de Gruyter, 1-26.

Summary

Conceptualisation in psycholinguistics: the concept of the mental lexicon

An interdisciplinary character of psycholinguistics makes place to specific conceptualisation conditions. Since the understanding of many psycholinguistic concepts happens on the interface between psychology and linguistics, their meanings must

be somehow negotiated between their standard uses in each of these disciplines. The paper aims to analyse one of the most important psycholinguistic concepts, that of the mental lexicon.

Słowa kluczowe: psycholingwistyka, psycholeksykologia, leksykon umysłowy

Key words: psycholinguistics, psycholexicology, mental lexicon

Anna Kubiak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Dylematy związane z badaniem bezpośrednich zachowań autodestruktywnych

Wprowadzenie

Zjawisko autodestruktywności, a szczególnie samouszkodzeń, coraz częściej jest przedmiotem zainteresowania psychologów. Jeszcze dwadzieścia lat temu do grupy osób dokonujących samouszkodzeń należały osoby hospitalizowane z zaburzeniami psychiatrycznymi, pacjenci ambulatoryjni, a także młodzież przebywająca w placówkach oraz więźniowie (Walsh, 2006; Heath, Schaub, Holly i Nixon, 2009). Obecnie można mówić o nowej grupie osób okaleczających się, wywodzącej się z populacji ogólnej, a nie jak niegdyś wyłącznie klinicznej. Wśród nich są nie tylko adolescenci, uczniowie szkół średnich i wyższych, ale także ludzie dorośli (Heath i in., 2009). Osoby te nie przejawiają znaczących dysfunkcji w zakresie relacji interpersonalnych, nie mają większych trudności w szkole lub pracy ani nie doświadczyły zdarzeń traumatycznych, choć Walsh (2006) wskazuje, że często charakteryzują się niskimi kompetencjami w zakresie radzenia sobie z emocjami. Szacuje się, że osoby okaleczające się stanowią około 4% osób dorosłych (Briere i Gil, 1998; Wycisk, 2004) i 15-20% adolescentów w populacji ogólnej (Heath i in., 2009), a liczba ta jest większa, gdy mowa o samouszkodzeniach osób z populacji klinicznej – odpowiednio 21% (Briere i Gil, 1998) i 40-60% populacji (Messner i Fremouw, 2008).

Celem artykułu jest pokazanie dylematów towarzyszących badaniu zachowań autodestruktywnych, w szczególności samouszkodzeń. Pierwszy z nich dotyczy kwestii wyboru przedmiotu badań – przedstawię zakres definicyjny

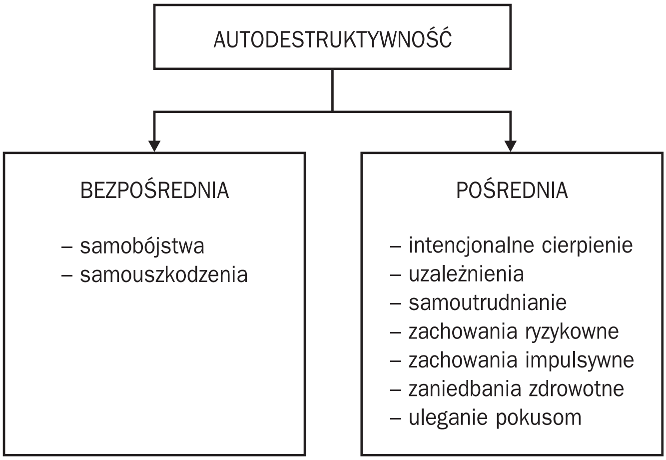
analizowanego zjawiska i scharakteryzuję autodestruktywność pośrednią, samouszkodzenia oraz samobójstwa. Mimo że tytuł artykułu oraz sygnalizowane w tym miejscu zagadnienia sugerują, że mowa będzie o szerokim zakresie autodestruktywnych zachowań, samouszkodzenia potraktowane będą w sposób szczególny. Nieścisłe nazewnictwo i swobodnie używane terminy odnoszące się do samouszkodzeń staną się punktem wyjścia do dalszej analizy – wokół pojęcia samouszkodzeń będę budować obraz całej autodestruktywności. Dylematy związane z określeniem definicji, a więc te z poziomu teorietycznego, mają przełożenie na płaszczyznę badawczą. Badacz staje bowiem przed wyborem najbardziej odpowiedniego narzędzia do swoich badań. Drugi dylemat będzie zatem dotyczyć kwestii wyboru narzędzi przesiewowych do badania samouszkodzeń oraz pomiaru funkcji samookaleczeń. Ponieważ artykuł ma raczej charakter poglądowy niż przeglądowy, nie zawiera pełnej analizy narzędzi pomiarowych pod względem ich zastosowania i psychometrycznych właściwości (zob. opracowania i metaanalizy: Sansone i Sansone, 2002; Vollmer, Sloman i Borrero, 2009; Claes, Vandereycken i Vertommen, 2005; Cloutier i Humphreys, 2009). Ich krótki przegląd jest raczej próbą pokazania trudności, jakie stoją przed badaczem, oraz zarysowaniem kontekstu dylematów niż pełnym zobrazowaniem istniejących narzędzi badawczych.

1. Dylemat pierwszy: co badać?

W początkowych etapach planowania badania dylematy dotyczą wyboru przedmiotu badań. Badacz staje przed problemem zakresu definicyjnego badanego konstruktu. W przypadku zachowań autodestruktywnych kwestia ta jest złożona. Co jest przedmiotem zainteresowania: autodestruktywność w ogóle, formy pośrednie, samouszkodzenia czy może próby samobójcze? Żeby móc odpowiedzieć na to pytanie, należy określić, czym jest autodestruktywność.

Ważnego spostrzeżenia dokonuje Suchańska (1998a), wskazując, że teoretycznie autodestruktywność może być ujmowana jako cecha, syndrom lub ogólny wzorzec zachowania, a także jako mechanizm bądź skutek zachowania. Nie ma to jednak odzwierciedlenia w badaniach empirycznych, które nie obejmują szerokiego wachlarza problemów, a dotyczą jedynie wąskich, wyizolowanych obszarów. Aby móc zakwalifikować zachowanie mające negatywne skutki dla osoby, która je podejmuje, do kategorii zachowań autodestruktywnych, konieczna jest intencja zaszkodzenia sobie (por. Suchańska, 1998b). Obiektywnie postrzegana szkoda (tj. po uwzględnieniu standardów społecznych lub medycznych) nie jest bowiem tym samym, co subiektywne doświadczenie podmiotu. Na przykład zbyt szybka jazda samochodem może mieć znamiona zachowania autodestruktywnego, gdy intencją osoby jest podjęcie ryzyka, ale to samo zachowanie nie będzie autodestruktywne, jeśli

osoba jedzie z nadmierną prędkością, gdyż sprawia jej to przyjemność. A zatem mimo że skutkiem pewnych zachowań jest szkoda dla podmiotu, to celem nie zawsze jest wyrządzenie owej szkody. Wobec tego zasadność założenia, że różne zachowania o negatywnych konsekwencjach są przejawami jednej tendencji – autodestruktywnej – jest dyskusyjna[1].



Rys. 1. Klasyfikacja zachowań autodestruktywnych

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Suchańska (1998a).

Autodestruktywność pośrednia (*indirect self-harm*) jest rozumiana przez Kelleya (1985, za: Suchańska, 1998a) jako tendencja do podejmowania zachowań zwiększających negatywne lub zmniejszających pozytywne konsekwencje dla podmiotu. Czasem pojęcie to jest jeszcze szerzej definiowane (np. częste uleganie wypadkom), jednak, według Suchańskiej (1998a), sensowne jest ograniczenie pojęcia do z a c h o w a ń. Sporych trudności nastręcza określenie, jakie zachowania spełniają kryteria definicyjne bezpośredniej autodestruktywności (*direct self-harm*). Kategoria autodestruktywności bezpośredniej (inaczej zachowań autoagresywnych) została wyodrębniona ze względu na większy niż w przypadku autodestruktywności pośredniej stopień szkodliwości. W zakres tej kategorii wchodzą takie zachowania, jak samobójstwa i samookaleczenia (Suchańska, 1998a). Autoagresywne zachowanie to takie, które bezpośrednio zagraża zdrowiu lub życiu, charakteryzuje się intencjonalnością, dowolnością oraz wyższym niż autodestruktywność pośrednia stopniem szkodliwości, a także krótszym dystansem czasowym i psychologicznym między działaniem a jego skutkiem dla osoby, która te zachowania wykazuje (Suchańska, 1998a).

[1] Connors (1996) wyróżnia cztery kategorie zachowań autodestruktywnych: modyfikacje ciała, autodestruktywność pośrednią, zaniechanie opieki nad sobą i samouszkodzenia.

O dowolności zachowania można mówić wtedy, gdy osoba wybiera daną formę zachowania bez zewnętrznych nacisków, mając do wyboru także alternatywne zachowania. Intencjonalność zachowania można natomiast opisać na wymiarze pragnienie – zgoda (Suchańska, 1998a). Definicja zachowań autoagresywnych obejmuje dwa rodzaje zachowań: samobójstwa i samouszkodzenia. Początkowo samookaleczenia były postrzegane jako samobójstwo częściowe. W literaturze wiele miejsca poświęcono na pokazanie różnic między obiema formami zachowań autoagresywnych (Walsh i Rosen, 1988; Minge i Minge, 2006). Obszernie podjął ten temat Walsh (2006), wskazując kilka kryteriów pozwalających rozróżnić oba typy zachowań, np. intencję, stopień szkodliwości i potencjalną śmiertelność, kwestię zawężenia poznawczego czy poziom cierpienia psychologicznego.

Samobójstwa definiowane są jako dobrowolnie wybrane zachowanie, które w możliwie najkrótszym czasie ma spowodować własną śmierć (Diekstra, 1994, za: O'Connor i Sheehy, 2002) oraz zachowania będące tożsame ze zgonem (inaczej samobójstwo dokonane). Obok samobójstw dokonanych można wyróżnić także samobójstwa demonstracyjne, gdzie brak jest intencji spowodowania śmierci (Jarosz, 1997). Kreitman (1976, za: O'Connor i Sheehy, 2002) wprowadził pojęcie aktu samobójczego dla oznaczenia każdego nieprzypadkowego aktu samouszkodzenia, który nie kończy się śmiercią. Ten sposób ujęcia nie odwołuje się do kwestii intencji, a zatem pozwala uniknąć dyskusji na temat tego, czy dane zachowanie podjęte było w celu zakończenia życia, czy nie. Obecnie takie ujęcie uważane jest za zbyt szerokie, gdyż nie każdy akt nieprzypadkowego uszkodzenia samego siebie, który nie kończy się śmiercią, jest próbą samobójczą. Tabela 1 ukazuje różnice między próbą samobójczą a samouszkodzeniami.

Tab. 1. Kryteria zróżnicowania bezpośrednich zachowań autodestruktywnych

Kryterium	Próba samobójcza	Samouszkodzenia
Intencja	Chęć przerwania (zakończenia) stanu świadomości	Zachowanie życia, cele psychologiczne
Ból psychiczny	Trwały, nie do zniesienia	Występuje sporadycznie
Potencjalna śmiertelność i poziom szkodliwości	Poważne, wysokie zagrożenie śmiercią	Niski stopień uszkodzenia
Kwestia chroniczności	Rzadko	Często
Zawężenie poznawcze	Duże, samobójstwo to jedyne rozwiązanie	Małe lub brak
Brak nadziei i bezradność	Zajmuje centralne miejsce	Występują okresy optymizmu i poczucia kontroli
Konsekwencje w zakresie doświadczania dyskomfortu	Brak poprawy komfortu po próbie samobójczej	Szybki spadek dyskomfortu po akcie samouszkodzenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Walsh (2006); Babiker i Arnold (2002).

Walsh (2006; por. Minge i Minge, 2006) wskazuje, że podstawowym kryterium rozróżnienia obu pojęć jest właśnie kwestia intencji, choć klinicystom trudno ją niekiedy określić, czyli mieć pewność, czy dana osoba pragnie śmierci, czy też nie. Niektórzy nie potrafią wskazać powodów, dla których podjęli zachowanie zagrażające zdrowiu lub życiu, inni odmawiają odpowiedzi. Według Shneidmana (za: Walsh, 2006), samobójstwu towarzyszy nie tyle pragnienie zabicia ciała, ile intencja przerwania świadomości na zawsze. Samouszkodzenia podejmowane są w celu zmiany stanu świadomości, np. poprawy nastroju lub zredukowania napięcia, co w konsekwencji pozwala przetrwać i zachować życie (choć mają też inne funkcje psychologiczne). Samouszkodzenia i samobójstwa różnią się także stopniem śmiertelności, co wiąże się z rodzajem form zachowań autodestruktywnych. Uderzanie głową, cięcie się, przypalanie się lub wyrywanie włosów w przeciwieństwie do otrucia, powieszenia, skoku z wysokości czy utonięcia rzadziej kończy się śmiercią. Inna różnica to częstość obu zachowań – samouszkodzenia podejmowane są znacznie częściej niż próby samobójcze. Poziom bólu psychicznego, podobnie jak zawężenie poznawcze, jest wyższy w przypadku samobójców niż osób okaleczających. Osobom podejmującym próby samobójcze towarzyszy myślenie dychotomiczne, gdzie alternatywą jest śmierć. Brak nadziei i bezradność wobec tego bólu częściej są doświadczane przez przyszłych samobójców niż przez osoby okaleczające się. Ci ostatni nie deklarują braku kontroli nad bólem, przeciwnie – samouszkodzenia pomagają im owo poczucie kontroli utrzymywać. Wreszcie różnica między analizowanymi formami bezpośrednich zachowań autodestruktywnych dotyczy następstw psychologicznych – po nieudanej próbie samobójczej osoba zwykle czuje się gorzej, przeżywa porażkę próby samobójczej. Częstą konsekwencją aktu samouszkodzenia jest natomiast ulga i poprawa samopoczucia (Walsh, 2006).

Dalsza analiza dylematów związanych z metodologią badań zachowań autoagresywnych będzie dotyczyła głównie narzędzi do badania samouszkodzeń. W literaturze przedmiotu można spotkać się z takimi terminami, jak: „samookaleczenia" (*self-mutilation*), „samoranienie" (*self-harm*) czy „samouszkodzenia" (*self-injury*). Termin „samookaleczenia" odnosi się do cięższych okaleczeń ciała (np. wielkich). „Samoranienie" jest natomiast pojęciem bardziej ogólnym niż „samouszkodzenia", gdyż może również oznaczać próby samobójcze, przejawy autodestruktywności pośredniej, a także nieprawidłowe nawyki żywieniowe czy nadużywanie substancji psychoaktywnych[2]. Walsh i Rosen (1988) proponują, by za samookaleczenia uznać te zachowania, które są społecznie nieaprobowanym, zamierzonym, niezagrażającym życiu, cielesnym zranieniem lub oszpeceniem, dokonanym przez samego siebie. Simeon i Favazza (2001) definiują samouszkodzenia podobnie, ujmując je jako zachowania angażujące

[2] Ciekawy materiał dotyczący postrzegania i oceny tych terminów przez same osoby okaleczające się przedstawia Sutton (2007).

celowe zadanie swojemu ciału bezpośredniej (dającej natychmiastowy efekt), fizycznej krzywdy bez intencji samobójczej. W nowszej publikacji Walsh (2006) pozostaje przy definicji sformułowanej wcześniej (Walsh i Rosen, 1988), uzupełniając ją o kwestię funkcji tego zachowania, jaką jest redukcja psychologicznego napięcia. Takie ujęcie wydaje się zawężać obszar i funkcje zachowań samouszkadzających.

W planowanej rewizji klasyfikacji DSM-IV pojawiła się propozycja ujęcia samouszkodzeń bez intencji samobójczej (*non-suicidal self-injury* – NSSI) jako odrębnej jednostki nozologicznej. Aby móc uznać dane zachowanie autodestruktywne za NSSI, musi być spełniony szereg kryteriów. Zgodnie z jednym z nich, w ciągu ostatniego roku osoba przynajmniej pięciokrotnie angażowała się w celowe, samodzielne uszkodzenia powierzchni swojego ciała, z prawdopodobieństwem wywołania krwawienia lub zasinienia oraz bólu (np. cięcie, przypalanie, kłucie, uderzanie, nadmierne tarcie). Co ważne, takie zachowanie zostało podjęte w celach społecznie nieaprobowanych, a osoba oczekiwała, że doprowadzi ono jedynie do niewielkich lub umiarkowanych szkód fizycznych. A zatem z tej kategorii będą wyłączone takie zjawiska, jak piercing, tatuaże czy skaryfikacje, które są aprobowane społecznie, a także samouszkodzenia lekkie, takie jak obgryzanie paznokci czy wyciskanie zmian skórnych. W tabeli 2 zostały wskazane inne warunki, z których minimum dwa muszą wystąpić, by można było zakwalifikować wymienione zachowania do NSSI.

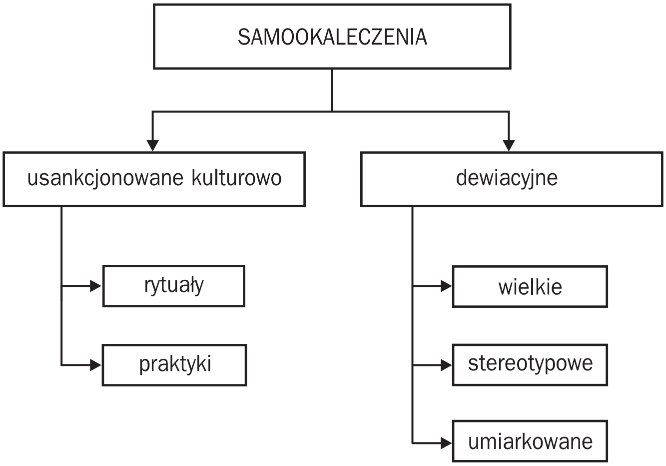
Tab. 2. Szczegółowe warunki kwalifikacji diagnostycznej NSSI

1. Negatywne uczucia i myśli, np. smutek, lęk, napięcie, gniew, ogólny niepokój lub obwinianie siebie, poprzedzające bezpośrednio akt samouszkodzenia. 2. Przed aktem samouszkodzenia osoba rozmyśla o ich podjęciu i trudno jej się im oprzeć. 3. Chęć podjęcia samouszkodzeń występuje często, choć nie musi dochodzić do samego aktu samouszkodzenia. 4. Zachowanie jest celowe i może być podejmowane po to, by uwolnić się od negatywnych uczuć czy trudności w relacjach lub wywołać pozytywne uczucia. Osoba zakłada, że pojawią się one w trakcie lub bezpośrednio po akcie samouszkodzenia.

Źródło: opracowanie własne.

Podobnie jak w przypadku innych zaburzeń sklasyfikowanych w DSM-IV, samouszkodzenia i ich konsekwencje muszą powodować dyskomfort w kontaktach międzyludzkich, zawodowych lub innych ważnych obszarach funkcjonowania. Nie występują one wyłącznie w stanach psychozy, delirium lub zatrucia, a u osób z zaburzeniem rozwojowym nie stanowią formy stereotypowych zachowań. Samouszkodzenia nie mogą być symptomem innych zaburzeń psychicznych lub somatycznych (tj. zaburzeń psychotycznych, całościo-

wych zaburzeń rozwoju, upośledzenia umysłowego, zespołu Lescha-Nyhana). Porównując te dane z klasyfikacją Favazzy (1996), można wnioskować, że samouszkodzenia ujmowane w DSM jako zaburzenie odpowiadają kategorii samouszkodzeń umiarkowanych. Typy samouszkodzeń, które nie stanowią obrazu zaburzenia w DSM, są również uwzględnione w tej klasyfikacji.



Rys. 2. Klasyfikacja samouszkodzeń

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Favazza (1996).

Favazza (1996) wyodrębnił dwie główne kategorie samouszkodzeń: samookaleczenia usankcjonowane kulturowo oraz dewiacyjne. Dla tych pierwszych charakterystyczny jest wysoki poziom aprobaty społecznej. Wśród nich wyróżnia praktyki (np. udoskonalanie ciała, przekłuwanie uszu) i rytuały (czynności powtarzane w określony sposób przynajmniej od kilku pokoleń, odzwierciedlające tradycję, symbole i wierzenia danej społeczności). Drugą kategorię tworzą samookaleczenia patologiczne, nieaprobowane społecznie, które zostały podzielone ze względu na stopień uszkodzenia tkanki oraz częstość i formę na wielkie, stereotypowe i umiarkowane. Może tu pojawić się pytanie dotyczące zasadności rozróżniania tych dwóch rodzajów samouszkodzeń, a zatem czy są to odrębne, czy wspólne zjawiska. Literatura przedmiotu oraz badania empiryczne nie przynoszą jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie (np. Wycisk, 2001; Sutton, 2007). Wielkie samookaleczenia występują w psychozach oraz w kontekście religijnym i dotyczą takich form, jak autokastracja, wyłupanie oczu czy amputacja kończyn (por. Eckhardt, 1998). Tu stopień uszkodzenia ciała jest znaczny. Samouszkodzenia stereotypowe są powtarzalne, rytmiczne, mają ściśle określony wzorzec ekspresji i zdają się być pozbawione symboliki. Do tej grupy Favazza zalicza takie formy, jak uderzanie

głową czy uciskanie gałek ocznych. Tego rodzaju samouszkodzenia występują w niektórych zaburzeniach o podłożu biologicznym, np. zespole Lescha-Nyhana, zespole Cornelii de Lange, autyzmie, zespole Tourette'a. Samouszkodzenia stereotypowe badane są w specyficzny sposób ze względu na to, że osoby, które je podejmują, często wykazują upośledzenie umysłowe (na temat samouszkodzeń u osób niepełnosprawnych intelektualnie por. Kopeć, 1999). Samookaleczenia umiarkowane dotyczą zachowań, których konsekwencją jest niewielki stopień uszkodzenia tkanki oraz niski stopień śmiertelności. Favazza (1996) zalicza do nich: przypalanie, nacinanie, nakłuwanie, wyrywanie włosów, rozdrapywanie ran, wycinanie wzorów na skórze (skaryfikacje), łamanie kości, uderzanie się pięścią, drapanie skóry, obgryzanie paznokci. Ten typ samouszkodzeń wymaga stosowania narzędzi (np. żyletki, noże, zapałki), nie charakteryzuje go rytmiczność i może mieć odniesienia symboliczne. Wśród samouszkodzeń umiarkowanych można znaleźć samookaleczenia kompulsywne – rytualne, powtarzane nawet kilkakrotnie w ciągu dnia lub impulsywne, podejmowane pod wpływem impulsu, zwykle w sytuacji silnego napięcia.

Ze względu na częstość występowania samouszkodzeń u jednostki Favazza (1996) wyróżnił samookaleczenia epizodyczne, podejmowane sporadycznie, np. kilka razy w życiu, oraz chroniczne – jako utrwalony i nawykowy sposób radzenia sobie z napięciem. Osoby, które dokonują chronicznych samouszkodzeń, identyfikując się z określonym typem okaleczania, przyjmują niekiedy odpowiednią do formy okaleczeń tożsamość, np. *cutter*, *burner* (Favazza, 1996).

Kwestia funkcji samouszkodzeń przekłada się również na płaszczyznę badawczą i jest dość często analizowana w literaturze (np. Suyemoto i MacDonald, 1995; Suyemoto, 1998; Babiker i Arnold, 2002; Wycisk, 2004; Wycisk, 2006; Walsh, 2006; Nock i Prinstein, 2004; 2005; Klonsky, 2007; 2009; Lloyd-Richardson, Nock i Prinstein, 2009), a jej przykłady stanowią: radzenie sobie z napięciem i emocjami, zwiększenie poczucia autonomii i kontroli, odzyskanie poczucia rzeczywistości, okazja do zaopiekowania się sobą, samokaranie, doświadczenie *katharsis*, ukaranie innych, komunikowanie innym swoich stanów czy wywieranie wpływu na innych. Pojęcie funkcji samouszkodzeń jest najczęściej ujmowane jako powód, dla którego ludzie się okaleczają. Jednakże, jak zaznacza Wycisk (informacja ustna), funkcja to nie tylko motyw, który osoba okaleczająca jest w stanie przywołać, lecz również psychologiczne korzyści, jakie odnosi, choć może nie być ich świadoma. Ten problem jest szczególnie ważny na poziomie wyboru narzędzia badawczego do pomiaru funkcji.

2. Dylemat drugi: jak badać?

Dylematy z poziomu teoretycznego, dotyczące zakresu definicji konstruktu, mają swoje odzwierciedlenie w dylematach związanych z wyborem najbar-

dziej odpowiedniego dla badań narzędzia; tu narzędzia do badania zachowań autodestruktywnych. Badacz odpowiada na dwa pytania: Jaki zakres mnie interesuje? Jaki jest cel zastosowania narzędzia? W artykułach na temat kwestionariuszowych narzędzi badawczych wiele miejsca poświęca się ich własnościom psychometrycznym, niejednokrotnie pomijając lub traktując pobieżnie zagadnienie operacjonalizacji pojęcia samouszkodzeń. Według Cloutier i Humphreys (2009), narzędzia do pomiaru samouszkodzeń wciąż są we wczesnych stadiach rozwoju. Nock i Prinstein (2004) oraz Klonsky (2007) również wskazują na konieczność rozwinięcia tego obszaru. Według nich większość narzędzi jest oparta na niewyczerpujących definicjach. Zdefiniowanie polega zwykle na wyliczeniu mierzonych zachowań, bez wskazania ram konceptualnych i osadzenia ich w teorii. Nock, Prinstein i Sterba (2007) twierdzą, że wielu badaczy w ogóle nie rozróżnia poszczególnych pojęć (np. samouszkodzenia, samobójstwa) w obrębie dużego konstruktu autodestruktywności. Jak piszą Claes i in. (2005), skale szacunkowe przeznaczone dla osób niepełnosprawnych intelektualnie oparte są zwykle na definicji samouszkodzeń według Tate'a i Baroffa (1966, za: Claes i in., 2005), gdzie samouszkodzenie to zachowanie, które powoduje lub może powodować uszkodzenia własnego ciała. Z kolei twórcy kwestionariuszy samoopisowych najczęściej powołują się na definicję samouszkodzenia Favazzy i Rosenthala (1993, za: Claes i in., 2005), określającą je jako celowe uszkodzenia ciała bez intencji samobójczej, któremu nie towarzyszą halucynacje czy upośledzenie umysłowe. Również poszczególne wymiary samouszkodzeń, takie jak częstość lub formy, są nieuporządkowane, gdyż nie ma jednolitego sposobu ich ujmowania (Claes i in., 2005; Nock i in., 2007). Na przykład do pomiaru stopnia uszkodzenia tkanki używane są różne skale (Claes i in., 2005). Brakuje też narzędzi mierzących czynniki poprzedzające akt samouszkodzenia u osób upośledzonych umysłowo (Claes i in., 2005), co można uznać za deficyt również w przypadku narzędzi przeznaczonych dla osób w normie intelektualnej.

Tabela 3 zawiera przegląd wybranych narzędzi do badania bezpośrednich zachowań autodestruktywnych. Kryteria przyjęte do analizy dotyczą zakresu zjawiska będącego przedmiotem pomiaru, a także celów i możliwości zastosowania danego narzędzia. Celem zebrania tych danych nie jest stworzenie całościowego i kompleksowego przeglądu narzędzi badawczych, lecz wskazanie na brak zgodności między badaczami co do definicji konstruktu oraz brak precyzji w posługiwaniu się terminologią z zakresu autodestruktywności. Warto zwrócić uwagę, że choć nazwa narzędzia może wskazywać na jakiś zakres definicyjny autodestruktywności, to głębsza analiza wykazuje, że nie jest ona jednak tożsama z mierzonym pojęciem. Etykiety w postaci nazw nadawanych narzędziom nie zawsze są odzwierciedleniem tego, co te narzędzia rzeczywiście mierzą. Na przykład w *Self-Injury Self-Report Inventory* autorstwa Juzwina (2004)

Tab. 3. Zakres definicji konstruktu w poszczególnych kwestionariuszach oraz ich cele i zastosowanie

Narzędzie badawcze	Zakres definicji konstruktu							Cele i zastosowanie				
	Plany samobójcze	Próby samobójcze	Gesty samobójcze	Myśli samobójcze	Samouszkodzenia	Usankcjonowane kulturowo	Autodestruktywność pośrednia	Częstość	Rodzaje	Stopień uszkodzenia	Powody	Czas trwania
Self-Injury Self-Report Inventory (SISRI): Juzwin (2004)		+			+		+	+	+	+	+	+
Deliberate Self-Harm Inventory (DSHI): Gratz (2001)					+			+	+	+		+
Self-Injurious Thoughts and Behavior Interview (SITBI): Nock, Holmberg, Photos i Michel (2007)	+	+	+	+	+			+	+	+	+	+
Inventory Statements About Self-Injury (ISAS): Klonsky i Glenn (2008)					+			+	+		+	
Self-Injury Motivation Scale II (SIMS): Osuch, Noll i Putnam (1999)*		+			+						+	
Functional Assessment of Self-Mutilation (FASM): Lloyd, Kelly i Hope (1997)*					+			+	+		+	+
Self-Harm Behavior Questionnaire (SHBQ): Guttierez, Osman, Barrios i Kopper (2001)		+	+	+	+			+		+		
Ottawa Self-Injury Inventory (OSI) Nixon i Cloutier (2002)*		+		+	+			+	+		+	
Self-Harm Inventory (SHI): Sansone, Wiederman i Sansone (1998)		+			+		+					
Self-Injurious Behavior Questionnaire (SIB-Q): Schroeder, Rojhan i Reese (1997)*					+							
Suicide Attempt Self-Injury Interview (SASII): Linehan, Comtois, Brown, Heard i Wagner (2006)		+	+	+	+			+		+	+	
Self-Harm Survey (SHS) i *Motivations Underlying Self-Harm Questionnaire* (MUSHQ): Laye-Gindhu i Schonert-Reicht (2005)*		+		+	+		+	+			+	
Self-Injury Questionnaire (SIQ): Alexander (1999)*					+	+	+	+	+		+	
Self-Injury Inventory (SII): Zlotnick, Shea, Pearlstein, Simpson, Costello i Begin (1996)*					+		+	+	+			+
Self-Injury Questionnaire (SIQ): Vanderlinden i Vandereycken (1997)*					+		+					

* na podstawie: Cloutier i Humphreys (2009); Claes, Vandereycken i Vertommen (2005).

Źródło: opracowanie własne.

znajdują się pytania dotyczące prób samobójczych, mimo iż nazwa na to nie wskazuje. Z kolei narzędzia, w których nazwach pojawia się termin *self-harm*, mierzą różne rodzaje autodestruktywności. W *Deliberate Self-Harm Inventory* (Gratz, 2001) pomiarowi podlegają jedynie samouszkodzenia, w *Self-Harm Inventory* (Sansone, Wiederman i Sansone, 1998) – obok samouszkodzeń również próby samobójcze i formy autodestruktywności bezpośredniej, a w *Self-Harm Behavior Questionnaire* (Guttierez, Osman, Barrios i Kopper, 2001) – samouszkodzenia, a także myśli, gesty i próby samobójcze. Konieczna jest zatem czujność badacza na etapie wyboru narzędzia badawczego do pomiaru bezpośrednich zachowań autodestruktywnych.

Artykuł ten nie dotyczy przeglądu ani analizy metod jako takich. W tabeli nie znalazły się narzędzia do pomiaru samouszkodzeń usankcjonowanych kulturowo, samobójstw oraz większość narzędzi do pomiaru zachowań stereotypowych, o których krótko wspomnę. Przykładem może być *Suicide Assessment Checklist* (Rogers, 1990; za: Rogers, Miller, Lewis, Mezydlo i Subich, 2002) typowo dotyczący planów lub prób samobójczych, lecz również utraty myślenia racjonalnego, braku wsparcia społecznego, obecności depresji, nadużywania alkoholu lub narkotyków czy zaniedbań rodzicielskich. Innym narzędziem jest SAD PERSONS (Juhnke, 1996), którego nazwa jest akronimem złożonym z pierwszych liter nazw czynników ryzyka (płeć, wiek, obecność depresji lub zaburzeń emocjonalnych, wcześniejsze próby samobójcze, nadużywanie substancji psychoaktywnych, utrata racjonalnego myślenia, brak wsparcia, problemy szkolne, obecność planowania samobójstwa i zaniedbania rodzicielskie). Czytelnik zainteresowany innymi narzędziami do pomiaru zachowań samobójczych znajdzie przegląd metod np. w artykule Range i Knott (1997).

Skale szacunkowe dotyczące samouszkodzeń, stworzone dla obszaru upośledzenia umysłowego i zaburzeń psychicznych, są wypełniane przez osoby trzecie, tzw. obserwatorów (pielęgniarki, członków rodziny czy nauczycieli). Przykładem takiego narzędzia jest *Motivational Assessment Scale* (Durand i Crimmins, 1988, za: Claes i in., 2005), mierzące motywacje do samouszkodzeń postrzegane nie przez samą osobę okaleczającą się, lecz osoby z jej otoczenia. W niektórych narzędziach samouszkodzenia są jednym z kilku zachowań podlegających pomiarowi. Tak jest np. w *Behavior Problems Inventory* (Rojahn, Matson, Lott, Esbensen i Smalls, 2001), gdzie 14 pozycji dotyczy samouszkodzeń, 24 – zachowań stereotypowych, a 11 – zachowań agresywnych. Podobnie jest w przypadku *Overt Aggression Scale* (Yudofsky i in., 1986, za: Rojahn i in., 2001), które umożliwia pomiar stopnia uszkodzenia tkanki, a także obecności agresji werbalnej oraz agresji fizycznej wobec siebie i innych (również obiektów). *Self-Injurious Behavior Questionnaire* (Gualtieri i Schroeder, 1989, za: Rojahn i in., 2001) mierzy częstość oraz stopień uszkodzenia, a także rodzaj środków stosowanych przez osoby trzecie w celu ograniczenia zachowań autoagresywnych.

Część pozycji dotyczy również zachowań antyspołecznych, stereotypowych problemów ze snem, koncentracją, emocjami oraz nastrojem. 5-stopniowa skala Likerta pozwala oszacować rangę problemu. W *Self-injury Trauma Scale* (Iwata i in., 1995, za: Rojahn i in., 2001) pomiarowi podlega topografia samouszkodzeń, typ uszkodzenia i stopień uszkodzenia tkanki. Pozycje dotyczące samouszkodzeń są też spotykane w narzędziach stworzonych do pomiaru szerszego zakresu psychopatologii, ponieważ zgodnie z klasyfikacjami zaburzeń psychicznych i somatycznych (DSM-IV oraz ICD-10) samouszkodzenia uznawane są za symptom niektórych zaburzeń (np. zaburzenia osobowości *borderline* czy zespołu Lescha-Nyhana). Niemniej również w tym przypadku, przy analizie skal przeznaczonych do badań osób niepełnosprawnych intelektualnie, nazwy wspomnianych kwestionariuszy nie reprezentują faktycznych możliwości zastosowania narzędzia i mogą sugerować inny cel pomiaru niż rzeczywisty.

Inny dylemat dotyczy metod pomiaru funkcji samookaleczeń. Klonsky (2007) dzieli je na trzy kategorie: samoopis dotyczący powodów, dla których osoby podejmują samookaleczenia, samoopis doświadczeń związanych z dokonywaniem samouszkodzeń oraz badania laboratoryjne. W pierwszym przypadku badani mogą sami podać powody, dla których się okaleczają, albo dokonują samoopisu, wybierając powód z podanej przez badacza listy lub uzupełniając zdania niedokończone (np. „Okaleczam się, ponieważ...”). Dane uzyskiwane są bezpośrednio od osoby badanej (a zatem badacz ma dostęp do sposobu postrzegania problemu przez samego badanego), co jest zaletą takiego podejścia. Wadą jest natomiast brak wglądu w motywy lub trudności w werbalizacji motywu, co z kolei jest konsekwencją może sprawiać, że odpowiedzi będą nieadekwatne. Odpowiedzi mogą też być niezgodne z prawdą, co z kolei jest konsekwencją wysokiej potrzeby aprobaty społecznej lub z zawstydzenia.

Drugą metodą pomiaru funkcji samouszkodzeń jest samoopis oparty na pomiarze i analizie danych fenomenologicznych, takich jak emocje czy zdarzenia doświadczane przed, w trakcie lub po akcie samouszkodzenia. Odpowiedzi na te pytania mogą wskazać na czynniki wzmacniające samouszkodzenia, a ponadto zmniejszają prawdopodobieństwo udzielania odpowiedzi, które wydają się być oczekiwane przez badacza, gdyż pytania nie są formułowane wprost. Inną korzyścią jest mniejsze prawdopodobieństwo udzielania odpowiedzi nieprawdziwych, gdyż badani nie muszą usprawiedliwiać zachowań społecznie nieaprobowanych. Wadą tej metody jest możliwość niezrozumienia pytań oraz nieadekwatnego scharakteryzowania doświadczeń.

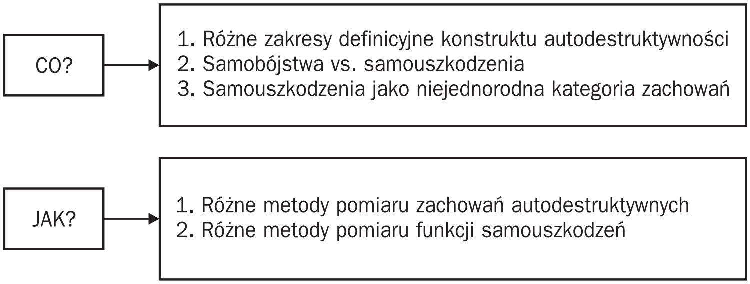
Trzecią możliwość pomiaru funkcji samouszkodzeń stanowią badania laboratoryjne, choć pomiar ten jest ograniczony jedynie do funkcji związanej z regulacją afektu. Badani proszeni są o wyobrażanie sobie sytuacji, w której dokonują aktu samouszkodzenia. Na podstawie samoopisu lub pomiarów procesów fizjologicznych określany jest poziom pobudzenia afektywnego. Metoda

ta pozwala uniknąć problemów związanych z retrospektywnym zbieraniem danych, a pomiar procesów fizjologicznych ogranicza możliwość świadomego manipulowania danymi przez badanego oraz zmniejsza prawdopodobieństwo udzielania odpowiedzi nieprawdziwych, gdyż nie musi on usprawiedliwiać swych społecznie nieaprobowanych zachowań. Słabymi stronami tej metody są niska trafność zewnętrzna i niemożność badania aktualnych samouszkodzeń. Metoda ogranicza również badanie innych funkcji samouszkodzeń.

Nock, Prinstein i Sterba (2009) posługują się terminem *Self-Injurious Thoughts and Behaviors* (SITBs), odnosząc go zarówno do zachowań bez intencji samobójczej (samouszkodzenia), jak i zachowań samobójczych (np. myśli czy prób samobójczych). Badacze wskazują na pewne problemy związane z badaniem tych zachowań. Obecnie powstają bowiem ogólne teorie na temat przyczyn okaleczania się, które są następnie testowanie empirycznie. Pomijana jest jednak możliwość stosowania obserwacji i opisu, która pozwalałaby zrozumieć formy i funkcje tych zachowań. Badacze wskazują, że brakuje również metod do pomiaru samouszkodzeń w warunkach naturalnych, gdyż SITBs to zjawisko rzadko występujące w klinikach czy laboratoriach. Aktualnie stosowane retrospektywne narzędzia samoopisowe nie pozwalają na pomiar choćby rzeczywistej częstości tych zachowań, ich intensywności, czasu trwania. W konsekwencji brakuje podstawowych informacji na temat tego zjawiska. Niewiele wiadomo o czynnikach poprzedzających myśli związane z samouszkodzeniem, nieznane są też czynniki, które poprzedzają moment przejścia od myśli do czynu. Jako odpowiedź na niedoskonałości narzędzi opartych na retrospektywie autorzy proponują wykorzystywać metodę *Ecological Momentary Assessment* (EMA) i uważają, że jest ona „idealnie przystosowana do pomiaru SITBs występujących w rzeczywistości" (Nock i in., 2009, s. 817; tłum. własne). Uczestnicy badania mają wówczas możliwość opisania swego doświadczenia oraz funkcji tych zachowań, gdyż metoda polega na codziennym rejestrowaniu samouszkodzeń, myśli samobójczych, a także towarzyszących im sytuacji interpersonalnych i stanów afektywnych. Choć metoda jest oparta na samopisie, prawdopodobieństwo zniekształceń pamięci jest mniejsze, a zwiększone są rzetelność i trafność ekologiczna metody (możliwość powtarzalności oceny oraz zbieranie danych w naturalnych warunkach). W badaniu Nocka i in. (2009) wykorzystano ustrukturowaną serię odpowiedzi wielokrotnego wyboru dla każdego zapisu danych (*data-entry period*) dotyczących formy i funkcji SITBs. Podane możliwe odpowiedzi (np. dotyczące uczuć pojawiających się przed samouszkodzeniem) pochodziły z wcześniejszych badań nad EMA, z badań nad zachowaniami autodestruktywnymi oraz z doświadczenia klinicznego badaczy (szerzej na temat badań metodą EMA: Trull i Ebner-Priemer, 2009; Solhan, Trull, Jang i Wood, 2009; Jahng, Wood i Trull, 2008; Shiffman, 2009).

Podsumowanie

Na różnych etapach projektowania badania znajduje się kilka punktów węzłowych, które wymagają od badacza wnikliwej analizy zagadnień teoretycznych i podjęcia świadomego wyboru dalszych kroków. W przypadku problematyki autodestruktywności wyłaniają się dwa szczególne punkty: Co dokładnie badać? W jaki sposób to zrobić? Odpowiedź na pierwsze pytanie wymaga sprecyzowania zakresu definicyjnego konstruktu, będącego przedmiotem zainteresowania badacza.



Rys. 3. Dylematy związane z badaniem zachowań autodestruktywnych – podsumowanie

Źródło: opracowanie własne.

Pytanie drugie pociąga za sobą refleksję na temat najbardziej adekwatnego narzędzia pomiarowego, tj. spójnego z przyjętą definicją konstruktu. Uszczegółowienie tych dwóch pytań zostało przedstawione na rysunku 3.

Niniejszy artykuł pokazuje możliwe trudności towarzyszące badaczowi przy konceptualizacji problemu, a jednocześnie zwraca uwagę na swoiste dla tej problematyki dylematy. Rzetelne badanie bezpośrednich zachowań autodestruktywnych, nie wspominając o autodestruktywności w ogóle, wiąże się z wnikliwą analizą przedmiotu pomiaru poszczególnych narzędzi badawczych, krytycznym poszukiwaniem sposobów operacjonalizacji w narzędziach już istniejących i najbardziej podstawową kwestią – precyzyjnym określeniem definicji badanego konstruktu.

Literatura

Babiker, G., Arnold, L. (2002). *Autoagresja. Mowa zranionego ciała*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Briere, J., Gil, E. (1998). Self-Mutilation in Clinical and General Population samples: Prevalence, Correlates, and Functions. *American Journal of Orthopsychiatry*, *68*(4), 609-620.

Claes, L, Vandereycken, W., Vertommen, H. (2005). Clinical assessment of self-injurious behaviors: an overview of rating scales and self-reporting questionnaires. W: A. Columbus (red.), *Advances In Psychology Research*. New York: Nova Science Publishers, 183-209.

Cloutier, P., Humphreys, L. (2009). Measurement of Nonsuicidal Self-Injury in Adolescents. W: M. Nixon, N. Heath (red.), *Self-Injury in Youth. The Essential Guide to Assessment and Intervention*. New York: Routledge, 115-141.

Connors, R. (1996). Self-Injury In Trauma Survivors: 1. Functions and Meanings. *American Journal of Orthopsychiatry*, *66*(2), 197-206.

Eckhardt, A. (1998). *Autoagresja*. Warszawa: W.A.B.

Favazza, A. (1996). *Bodies Under Siege*. London: The Johns Hopkins University Press.

Gratz, K. L. (2001). Measurement of Deliberate Self-Harm: Preliminary Data on the Deliberate Self-Harm Inventory. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, *23*(4), 253-263.

Gutierrez, P. M., Osman, A., Barrios, F. X., Kopper, B. A. (2001). Development and initial validation of the Self-Harm Behavior Questionnaire. *Journal of Personality Assessment*, *77*(3), 475-490.

Heath, N., Schaub, K, Holly, S., Nixon, M. (2009). Self-Injury Today. Review of Population and Clinical Studies in Adolescents. W: M. Nixon, N. Heath (red.), *Self-Injury in Youth. The Essential Guide to Assessment and Intervention*. New York: Routledge, 9-27.

Jahng, S., Wood, P. K., Trull, T. J. (2008). Analysis of Affective Instability in Ecological Momentary Assessment: Indices Using Successive Difference and Group Comparison via Multilevel Modeling. *Psychological Methods*, *13*(4), 354-375.

Jarosz, M. (1997). *Samobójstwa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Juhnke, G. A. (1996). The Adapted SAD PERSONS: A Suicide Assessment Scale Designed for Use with Children. *Elementary School Guidance & Counseling*, *30*(4), 252-258.

Juzwin, K. (2004). An Assessment Tool for Self-Injury: The Self-Injury Self-Report Inventory (SISRI). W: J. Levitt, R. Sansone, L. Cohn (red.), *Self-Harm Behavior and Eating Disorders*. New York: Brunner-Routledge, 105-118.

Klonsky, D. (2007). The functions of deliberate self-injury: A review of the evidence. *Clinical Psychology Review*, *27*, 226-239.

Klonsky, D. (2009). The functions of self-injury in young adults who cut themselves: Clarifying the evidence for affect-regulation. *Psychiatry Research*, *166*, 260-268.

Klonsky, D., Glenn, C. (2008). Assessing the Functions of Non-Suicidal Self-Injury: Psychometric Properties of the Inventory of Statements About Self-Injury (ISAS). *Journal of Psychopatological Behavior Assessment*, *31*, 215-219.

Kopeć, D. (1999) *Zachowanie autoagresywne osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Poznań: Poznańska Drukarnia Naukowa.

Linehan, M. M., Comtois, K. A., Brown, M. Z., Heard, H. L., Wagner, A. (2006). Suicide Attempt Self-Injury Interview (SASII): development, reliability, and validity of a scale to assess suicide attempts and intentional self-injury. *Psychological Assessment*, *18*(3), 303-312.

Lloyd-Richardson, E., Nock, M., Prinstein, M. (2009). Functions of Adolescent Nonsuicidal Self-Injury. W: M. Nixon, N. Heath (red.), *Self-Injury in Youth. The Essential Guide to Assessment and Intervention.* New York: Routledge, 29-41.

Messner, J., Fremouw, W. (2008). A critical review of explanatory models for self-mutilating behaviors in adolescents. *Clinical Psychology Review*, *28*, 162-178.

Minge, N., Minge, K. (2006). Samobójstwo a samookaleczenia. W: A. Suchańska, J. Wycisk (red.), *Samouszkodzenia: istota, uwarunkowania, terapia.* Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 31-44.
Nock M. K., Holmberg, E. B., Photos, V. I., Michel, B. D. (2007). Self-Injurious Thoughts and Behaviors Interview: Development, reliability, and validity in an adolescent sample. *Psychological Assessment*, *19*(3), 309-317.
Nock, M., Prinstein, M. (2004). A Functional Approach to the Assessment of Self-Mutilative Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *72*(5), 885-890.
Nock, M., Prinstein, M. (2005). Contextual Features and Behavioral Functions of Self--Mutilation Among Adolescents. *Journal of Abnormal Psychology*, *114*(1), 140-146.
Nock, M. K., Prinstein, M. J., Sterba, S. K. (2009). Revealing the form and function of self-injurious thoughts and behaviors: A real-time ecological assessment study among adolescents and young adults. *Journal of Abnormal Psychology*, *118*(4), 816-827.
O'Connor, R., Sheehy, N. (2002). *Zrozumieć samobójcę*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Range, L. M., Knott, E. C. (1997). Twenty Suicide Assessment Instruments: Evaluation and Recommendations. *Death Studies*, *21*, 25-58.
Rogers, J., Lewis, M., Subich, L. (2002). Validity of the Suicide Assessment Checklist in an Emergency Crisis Center. *Journal of Counseling & Development*, *80*, 493-502.
Rojahn, J., Matson, J. L. Lott, D., Esbensen, A. J., Smalls, Y. (2001). The Behavior Problems Inventory: An Instrument for the Assessment of Self-Injury, Stereotyped Behavior, and Aggression/Destruction in Individuals With Developmental Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *31*(6), 577-588.
Sansone R. A., Wiederman M. W., Sansone L. A. (1998). The Self-Harm Inventory (SHI): development of a scale for identifying self-destructive behaviors. *Journal of Clinical Psychology*, *54*(7), 973-983.
Sansone R. A, Sansone L. A. (2002). Assessment tools for self-harm behaviors among those with eating disorders. *Eating Disorders: The Journal of Treatment and Prevention*, *10*, 193-203.
Shiffman, S. (2009). Ecological Momentary Assessment (EMA) in Studies of Substance Use. *Psychological Assessment*, *21*(4), 486-497.
Simeon, D., Favazza, A. (2001). Self-Injurious Behaviors. Phenomenology and Assessment. W: D. Simeon, E. Hollander (red.), *Self-Injurious Behaviors. Assessment and Treatment.* Washington D.C.: American Psychiatric Press, 1-23.
Solhan, M., Trull, T. J., Jahng, S., Wood, P. K. (2009). Clinical Assessment of Affective Instability: Comparing EMA Indices, Questionnaire Reports, and Retrospective Recall. *Psychological Assessment*, *21*(3), 425-436.
Suchańska, A. (1998a). *Przejawy i uwarunkowania psychologiczne pośredniej autodestruktywności.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Suchańska, A. (1998b). Problem intencjonalności zachowań autodestruktywnych. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Sutton, J. (2007). *Healing the Hurt Within*. Oxford: How To Content.
Suyemoto, K., MacDonald, M. (1995). Self-Cutting in Female Adolescents. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, *32*(1), 162-171.
Suyemoto, K. (1998). The Functions of Self-mutilation. *Clinical Psychology Rewiew*, *18*(5), 531-554.

Trull, T. J., Ebner-Priemer, U. W. (2009). Using Experience Sampling Methods/Ecological Momentary Assessment (ESM/EMA) in Clinical Assessment and Clinical Research: Introduction to the Special Section. *Psychological Assessment*, *21*(4), 457-462.

Vollmer, T., Sloman, K., Borrero, C. (2009). Behavioral Assessment of Self-Injury. W: J. L. Matson, F. Andrasik, M. L. Matson (red.), *Assessing Childhood Psychopathology And Developmental Disabilities*. New York: Springer Science + Business Media, 341-369.

Walsh B., Rosen P. (1988). *Self-mutilation: theory, research, and treatment*. New York: The Guilford Press.

Walsh, B. (2006). *Treating Self-Injury: A Practical Guide*. New York: The Guilford Press.

Wycisk, J. (2001). Autodestruktywność i jej kulturowa akceptacja w perspektywie współczesnej teorii Ja. *Forum Oświatowe*, *2*(25), 111-127.

Wycisk, J. (2004). *Okaleczanie ciała. Wybrane uwarunkowania psychologiczne*. Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe.

Wycisk, J. (2006). Psychologiczne funkcje samouszkodzeń umiarkowanych. W: A. Suchańska, J. Wycisk (red.), *Samouszkodzenia: istota, uwarunkowania, terapia.* Poznań: Bogucki Wydawnictwo Naukowe, 45-58.

Summary

Dilemmas associated with research on self-injurious behaviours

The main purpose of this chapter is to point out the dilemmas related to research on self-harm behaviours, in particular non-suicidal self-injury. The problematic nature of the research subject choice will be the starting point of this analysis. Dilemmas from the theoretical level i.e. formulating a precise definition of the construct are reflected in the research level. The researcher is obliged to choose the most appropriate measure for one's research. The overview of selected measures and the analysis of their applications presented here will not depict the whole spectrum of existing measures. It is rather an attempt to identify the difficulties which the researcher meets when investigating self-harm behaviours.

Słowa kluczowe: zachowania autodestruktywne, samouszkodzenia, narzędzia badawcze

Key words: self-injurious behaviours, nonsuicidal self-injury, assessment

Maciej Macko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Między wyjaśnianiem patologii społecznych a medialnym populizmem. Cztery podstawowe decyzje w operacjonalizacji agresji w środowisku pracy*

Wprowadzenie

Populizm (łac. *populus* – lud) polega na głoszeniu poglądów, które są najbardziej popularne i chwytliwe w danej grupie społecznej, w celu zdobycia popularności, uznania i akceptacji otoczenia. Populiści nie analizują jednak sensu głoszonych poglądów i nie zastanawiają się nad konsekwencjami ich upublicznienia. Powtarzanie niesprawdzonych, intuicyjnych sądów dalekie jest od ideałów czystego metodologicznie postępowania naukowego. Zdarza się również tak, że kolejne badanie naukowe z obszaru, który jest dobrze udokumentowany w literaturze, bywa ignorowane, gdyż nie wnosi wiele do aktualnego dyskursu. Nie ma zarazem nic zdrożnego w tym, że w swoich pracach zaliczeniowych, a także pracach licencjackich, magisterskich i doktorskich początkujący badacze (np. studenci I, II i III stopnia) pragną podejmować tematy aktualne, obecne także w mediach i oceniane jako szczególnie interesujące społecznie. Do takich tematów w psychologii pracy i organizacji zalicza się agresja organizacyjna, której najpopularniejszą etykietą jest słowo „mobbing".

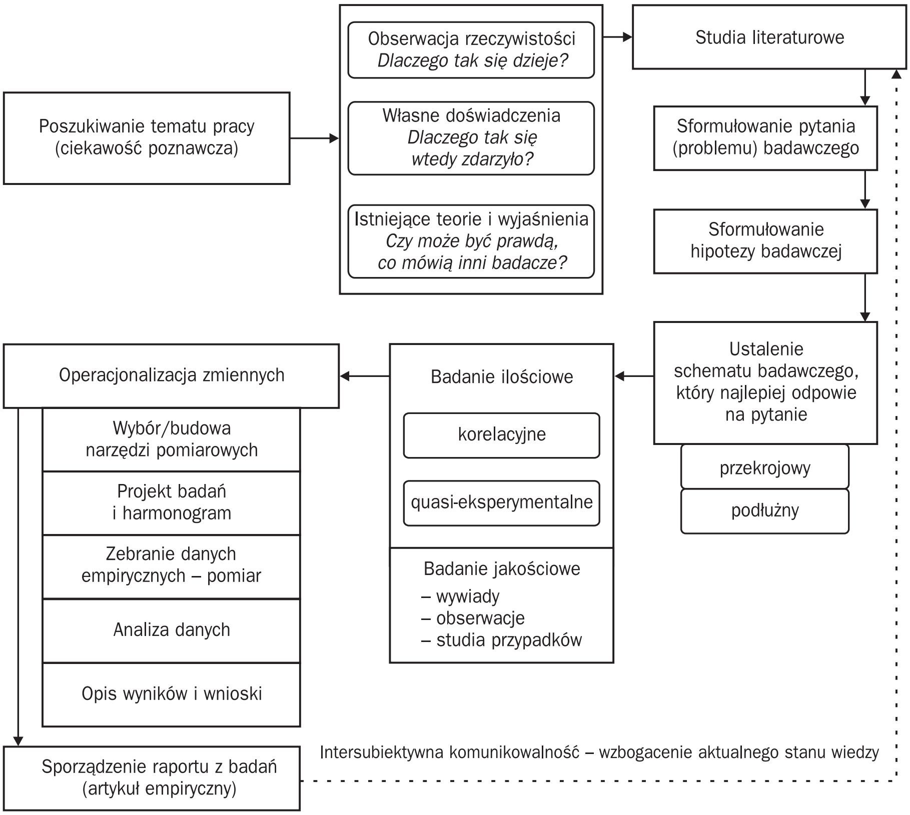
* Artykuł powstał przy współpracy z Bergen Bullying Research Group podczas realizacji projektu badawczego współfinansowanego ze środków pomocy Norweskiego Mechanizmu Finansowego w ramach Funduszu Stypendialnego i Szkoleniowego.

Dzięki swej pojęciowej interdyscyplinarności dziedzina ta budzi zainteresowanie szerokiej grupy badaczy i praktyków: terapeutów, psychologów i socjologów pracy, psychologów zdrowia, prawników, ekonomistów, specjalistów zarządzania, urzędników inspekcji pracy, a także laików. Dzięki mediom, a głównie za sprawą Internetu, Polacy mogą się dowiedzieć, czy są w grupie ryzyka i jak wygląda skala zjawiska na tle innych krajów. Problem w tym, że skrótowe, medialne doniesienia pozbawione są zwykle niezbędnej informacji o sposobie badania i ograniczeniach towarzyszących procesowi badawczemu.

Przystępując do wyjaśniania interesujących współczesnych zjawisk społecznych, początkujący badacze decydują się na wykorzystanie jednej z dwóch podstawowych strategii. Pierwsza, obarczona mniejszym ryzykiem błędu, to przeprowadzenie pomiaru w ramach najpopularniejszych nurtów badawczych z danego obszaru zainteresowań (np. replikacja badań mobbingu). Druga, wymagająca większej inwencji, dogłębnej znajomości literatury oraz dużego rygoru metodologicznego, to podjęcie konstruktywnej krytyki naukowej dotychczasowych sposobów pomiaru interesującego zjawiska i często komunikowanie propozycji innego, w zamyśle rzetelniejszego i trafniejszego pomiaru. Niezależnie od tego, którą strategię wybierze początkujący badacz, aby zagwarantować naukową rzetelność procesu badawczego i umożliwić intersubiektywną komunikowalność uzyskanych wyników, musi umieścić zmienne wyjaśniane w sieci nomologicznej zjawisk pokrewnych. Powinien zaoferować adekwatną definicję teoretyczną, spójną operacjonalizację oraz miarodajne skale pomiarowe. W związku z tym każdy badacz podejmujący nowy problem powinien poznać i wyraźnie określić teoretyczne ramy własnych naukowych poszukiwań.

To właśnie wyraźnego określenia, „co” stanowi przedmiot badania oraz „jak” było badane, brakuje w większości medialnych informacji na temat mobbingu. Pomiar agresji organizacyjnej wydaje się obarczony szczególnie dużym ryzykiem błędu i może stwarzać znaczne kłopoty interpretacyjne osobom dokonującym jedynie fasadowych porównań. Ile zatem jest mobbingu w Polsce – dużo czy mało? Doniesienia medialne mówią o kilkudziesięcioprocentowej (44-62%) skali zjawiska w populacji polskich pracowników[1]. Autorzy artykułów naukowych, zależnie od zastosowanej metody pomiaru, uzyskują wyniki od 10% (Warszewska-Makuch, 2008) do 25% (Miedzik, 2008; Durniat, 2009). Istotne rozbieżności spotyka się także w wynikach badań prowadzonych w innych krajach europejskich. W Austrii zakres uzyskiwanych wyników zawiera się w prze-

[1] Mobbing w Polsce: ofiary nie boją się krzyczeć, http://wiadomosci.wp.pl/kat,48996,title,Mobbing-w-Polsce-ofiary-nie-boja-sie-krzyczec,wid,9617624,wiadomosc.html?ticaid=18373 (18.06.2009); Polacy o swoich pracodawcach, http://www.money.pl/gospodarka/wiadomosci/artykul/polacy;o;swoich;pracodawcach,37,0,130853.html (18.06.2009); Mobbing, http://wiadomosci.polska.pl/ specdlapolski/article,Mobbing,id,92923.htm (18.06.2009).



Rys. 1. Ogólny schemat pracy nad problemem badawczym dotyczącym mobbingu

Źródło: opracowanie własne.

dziale 8-26%, w Belgii – 3-20%, w Finlandii – 1-27%, a we Francji – 7,5-24% (Nielsen i in., 2009a).

Skupiając się na dolnych granicach, można by uznać fenomen mobbingu za marginalny i skierować się w stronę badań jakościowych umożliwiających projektowanie indywidualnych interwencji wspomagających ofiary mobbingu lub opracowywanie procedur antymobbingowych w poszczególnych organizacjach. Skupiając się na najwyższych procentowo wskaźnikach, zyskujemy silne przeświadczenie o epidemii złego traktowania pracowników w Polsce, co może blokować gotowość do świadczenia organizacyjnej pomocy ofiarom, ponieważ wymaga raczej interwencji systemowej, np. na poziomie prawodawstwa krajowego.

Dodatkowych trudności w pełnym zrozumieniu, co jest przedmiotem badań, dostarcza niejednorodna nomenklatura, którą Neuman i Baron (2005) wprost nazywają dżunglą semantyczną. Pracownicy mogą być: szykanowani, nękani,

dyskryminowani, tyranizowani, molestowani, mobbowani lub mobbingowani, podlegać bullyingowi lub psychologicznemu terrorowi, a długotrwałe negatywne zachowania przełożonych wobec podwładnych nazywane bywają również bossingiem. Nie wszystkie z podanych zjawisk posiadają definicje naukowe, można więc niekiedy bezkarnie użyć zwrotu „szykanowanie", podczas gdy już użycie etykiety „mobbing" wymaga orientacji w tym zagadnieniu. Mobbing i bullying są bowiem zwrotami naukowymi i efekty ich nadużywania w języku potocznym nie są korzystne.

Jednym z podstawowych wyjaśnień rozbieżności w wynikach badań polskich i zagranicznych może być to, że badacze i teoretycy powołujący się na innych autorów opisują zjawiska pod wspólną, akceptowaną także społecznie etykietą „mobbing", lecz w istocie każdorazowo badany i komunikowany fenomen bywa nieco inaczej zdefiniowany. Operacjonalizowany i mierzony w różny sposób, krajowy mobbing staje się niezasłużenie zjawiskiem trudnym w społecznym odbiorze – takim, któremu nie da się skutecznie zapobiegać.

1. Naukowy kanon badania mobbingu

Agresja w środowisku cieszy się niesłabnącym zainteresowaniem naukowców i praktyków kierowania, odkąd w 1976 r. Brodsky opublikował przełomową książkę pt. *Szykanowany pracownik* (*The harassed worker*). Dzięki wywiadom z molestowanymi pracownikami oszacował, ilu zatrudnionych może dotyczyć problem wrogich oddziaływań współpracowników, na czym polegają szykany oraz jakie mogą być negatywne skutki takiego postępowania. To Brodsky'emu przypisuje się dokonanie podstawowego dla metodologii pomiaru rozróżnienia na subiektywne, czyli odczuwane przez ofiarę, oraz obiektywne szykanowanie, o którego istnieniu informują obserwatorzy.

Lata 80. i 90. to okres wytężonej pracy badaczy zachodnich nad teoretycznym zamysłem organizacyjnej przemocy pod nazwą mobbing. Zwrot ten został wprowadzony do psychologii zarządzania przez Leymanna (1986). W 1984 r. przeprowadził on pierwsze empiryczne badanie przemocy w organizacji, a w celu zobiektywizowania pomiarów uwzględnił w operacjonalizacjach długotrwałość (min. 6 miesięcy) i częstotliwość (min. raz na tydzień) negatywnych zachowań (tzw. kryterium Leymanna; Hoel, 2002). W licznych jakościowych i ilościowych badaniach teoretyczny konstrukt mobbingu zyskał potwierdzenie swego istotnego wpływu na dobrostan ofiar oraz niepodważalne dowody swojej organizacyjnej i społecznej szkodliwości (Einarsen, Hoel, Zapf i Cooper, 2010).

We współczesnych podejściach do badań agresji w pracy można wskazać trzy charakterystyczne źródła wpływów naukowych. Pierwszy kierunek to

szkoła amerykańska, której najbardziej rozpoznawalnymi reprezentantami są Neuman i Baron. Ujmują oni mobbing jako „przejawy agresji interpersonalnej, czyli jakiekolwiek zachowania mające na celu wyrządzenie krzywdy lub szkody innej osobie, która odtąd jest motywowana do unikania takiego traktowania" (Neuman i Baron, 2003, s. 185). Mobbing jest tu świadectwem agresji interpersonalnej, która zachodzi między uczestnikami organizacji. Organizacja ze swoją kulturą staje się więc zaledwie (albo aż) dostarczycielem kontekstu, w którym dochodzi do negatywnych interakcji.

Drugi kierunek to szkoła skandynawska, reprezentowana przez grupę badaczy z Uniwersytetu w Bergen (Norwegia). W badaniach prowadzonych przez grupę Einarsena do określenia szkodliwych zachowań w organizacjach używa się terminu „bullying" zaczerpniętego z psychologii edukacji (Olweus, 1978). Bullying w środowisku pracy to powtarzające się w dłuższym okresie negatywne zachowania przełożonych, współpracowników lub podwładnych wobec innego pracownika, polegające na szykanowaniu, dokuczaniu, robieniu przykrości, wyśmiewaniu, izolowaniu lub wymuszaniu dóbr i zachowań. Takie negatywne oddziaływania powodują poczucie zagrożenia, a z powodu odczuwanej zależności ekonomicznej (zależność finansowa, mały budżet prywatny, zagrożenie bezrobociem), słabości psychologicznej (mała pewność siebie, niska samoocena, osobowość uległa), okoliczności społecznych (niska pozycja w hierarchii, relacje zależności) lub powodów czysto fizycznych (mała siła, sprawność) ofierze trudno jest się bronić (Einarsen i in., 2003). Ponieważ organizacyjny bullying to z reguły subtelne, szkodliwe działania o stosunkowo małym natężeniu, autorzy określają ich częstotliwość i długotrwałość na 2 razy w tygodniu w okresie minimum 6 miesięcy (tzw. kryterium Mikkelsen i Einarsena).

Trzeci kierunek studiów nad mobbingiem reprezentowany jest przez grupę badawczą prowadzącą badania nad zachowaniami organizacyjnymi, łączącą naukowców z Uniwersytetu w Cardiff i Uniwersytetu w Plymouth. W studiach nad organizacyjną agresją akceptowana jest podstawa definicyjna Einarsena, jednak dyskutowane bywa przyjęcie tak ostrych kryteriów częstotliwości jako przesadnie ograniczających możliwość opisu szkodliwych, lecz rzadziej doświadczanych zachowań. W badaniach Fevre, Robinson, Jones i Lewis (2010), inaczej niż w ramach wcześniejszych stanowisk, dominuje metodologia badań jakościowych realizowanych w formie wywiadów, gdzie ostateczna definicja mobbingu (rodzaj, częstotliwość i szkodliwość doświadczanych zachowań) jest budowana na podstawie własnych, „gorących" interpretacji zachowań i procesów społecznych, dokonywanych przez osoby badane.

2. Co jest badane jako mobbing? Istotne podobieństwa i różnice definicyjne

Definicje Einarsena i współpracowników pokazują procesualny charakter bullyingu. Pracownicy przez długi czas poddawani są postępującym negatywnym działaniom o charakterze przemocy psychologicznej. W definicji Neumana i Barona brak jest wyraźnego określenia ram czasowych interakcji mobbingowej, a przyjęcie przez nich perspektywy agresji interpersonalnej odbywającej się w kontekście organizacji implikuje potrzebę wykazania intencjonalności zachowań aktora-mobbera. Każde zachowanie szkodzące ofierze (por. definicja Einarsena), ale któremu trudno przypisać wrogie intencje sprawcy, jak ma to miejsce w większości powtarzających się przypadków pomijania wkładu pracy, odmawiania wypłaty należnego wynagrodzenia, izolowania i wykluczania z grupy nielubianego współpracownika, pomijania przy rozdziale informacji oraz czynienia małych codziennych nieuprzejmości, pozostawałoby teoretycznie poza wieloma agresywnościowymi definicjami zjawisk typu mobbing/bullying. Empiryczne wykazanie intencjonalności, czy też racjonalności, większości tego typu zachowań jest niezwykle trudne.

Sami zwolennicy zawarcia zamysłu intencjonalności mobbingu nie są zgodni co do jej naukowego ujęcia. Czy mierzyć „świadomość", „umyślność" lub „celowość" zadanych komuś krzywd, „wrogość", jaka kieruje mobberem, czy też gotowość do kontynuowania danego stylu zachowania ze względu na uzyskiwane z mobbingu korzyści instrumentalne (np. z intymidacji i dominacji nad ofiarą). Kontrowersje dotyczą także tego, czy należy uwzględniać faktyczne intencje sprawcy, czy jedynie intencje przypisywane mu przez ofiarę (atrybucje przyczynowości), co wywołuje niespójność używanych na tym polu definicji. W europejskiej tradycji badawczej na ogół uznaje się, że w rzeczywistości organizacyjnych zachowań agresywnych weryfikacja istnienia lub braku intencji kierujących mobberem jest niemożliwa, podobnie jak jej skuteczna operacjonalizacja i pomiar. W efekcie większość badaczy wyklucza intencjonalność z definicji operacyjnych (Hoel i Cooper, za: Einarsen i in., 2003; Keashly i Jagatic, 2003).

Badacze są natomiast zgodni co do tego, że negatywne działania współpracowników mają głównie psychologiczny, rzadziej fizyczny charakter oraz że zachowania o charakterze molestowania seksualnego powinny zostać wykluczone z pomiarów mobbingu z uwagi na ich osobowościowe i pozaorganizacyjne uwarunkowania. Mobbing ma chroniczny charakter, podczas gdy nawet jednorazowy atak o podłożu seksualnym jest wyraźnym przejawem agresji wobec odbiorcy i aktem wystąpienia przeciw głęboko zakorzenionym, nadrzędnym normom społecznym. W relacjach mobbingowych granica między tym, co jest

społecznie akceptowane, a tym, co wywołuje natychmiastowy sprzeciw odbiorców, nie jest tak wyraźnie wytyczona (por. wyniki badań Durniat, 2009).

Wśród prezentowanych w literaturze konstruktów teoretycznych istnieje konsonans dotyczący takich właściwości, jak to, że mobbing składa się z powtarzalnych, negatywnych działań; że zachowania są postrzegane przez odbiorców jako zagrażające (niewłaściwe, nieakceptowane); że u ofiar występuje motywacja do ich unikania; że aktorem zachowań może być osoba lub grupa osób; że jest to proces podlegający eskalacji z upływem czasu; że między ofiarą a mobberem występuje dysproporcja sił uniemożliwiająca lub znacznie ograniczająca możliwość skutecznej obrony (zatem nie jest to konflikt w klasycznym rozumieniu); że są to zachowania destruktywne, niepożądane i należy dążyć do ich wygaszenia.

3. Kto jest badany? Przedmiot i podmiot w badaniach mobbingu

Różnice definicyjne wynikają z potrzeby zaprojektowania takiego przedsięwzięcia naukowego (por. Fevre i in., 2010), które pomogłoby w rozwikłaniu podstawowego metodologicznego problemu, jakim jest jakościowe (treściowe) rozróżnienie pomiędzy osobami, wobec których stosowano negatywne oddziaływania (tzw. obiektywny mobbing), oraz tymi, które czują się ofiarami, w istocie niekoniecznie poddanymi zagrażającym wpływom otoczenia (subiektywny mobbing).

Na przykład w badaniach Durniat (2009) 56% osób określonych w procesie badawczym jako mobbowane, czyli będące odbiorcami negatywnych oddziaływań, nie uznało się w istocie za ofiary mobbingu. Wskazuje to na duże przyzwolenie społeczne dla zachowań mobbingowych w Polsce, nawet wśród samych szykanowanych pracowników. Dodatkowo badania Saunders, Huynh i Goodman-Delahunty (2007), mające na celu pokazanie różnic w formalnych oraz laickich, „gorących" definicjach przemocy w organizacjach, wykazały, że te ostatnie zawierały częste nawiązania do poczucia sprawiedliwości i zasad poszanowania godności ludzkiej, podczas gdy definicje naukowe stosowane w badaniach z reguły były ich pozbawione.

Taki stan definicyjnego niedookreślenia jest uzasadniony próbą naukowego zmierzenia się z typowymi empirycznymi trudnościami pomiaru. Przede wszystkim nie można w żaden sposób uzyskać badań samego mobbera, rzeczywistego czy domniemanego, jako cennego źródła informacji o powstawaniu relacji mobbingowej. Ponadto agresywne interakcje przebiegają najczęściej w sytuacji sam na sam między mobberem a ofiarą, powodując stosunkowo niewielką przydatność zobiektywizowanych doniesień obserwatorów. Dlatego

też badacze muszą się opierać na danych pochodzących z jednego źródła – od samej ofiary. Utrudnia to poszukiwania predyktorów mobbingu, ponieważ w badaniach korelacyjnych mamy do czynienia *ex post* z jego widocznymi konsekwencjami. Przy oczywistej, bo wynikającej z kodeksu etycznego psychologa, niemożności zastosowania schematu eksperymentalnego w badaniach mobbingu badacz staje przed istotnymi problemami interpretacyjnymi i ograniczonymi możliwościami generalizowania wyników. Wobec uzyskanych danych trudno jednoznaczne stwierdzić, czy emocjonalne rozregulowanie zachowań ofiary i ewentualne zaburzenia osobowości wynikają z wiktymizacji, czy to zmienne dyspozycyjne ofiary miały jakiś udział w kształtowaniu percepcji zachodzących zjawisk (np. neurotyczność, osobowość histrioniczna, skrajna uległość) i to one były powodem wiktymizacji. Udzielenie trafnej odpowiedzi na pytanie, kto może stać się ofiarą, staje się kazuistyczne, podczas gdy szeroka wiedza o organizacyjnej wiktymologii mogłaby znacząco wesprzeć budowę procedur zapobiegawczych.

4. Jak się bada mobbing? Cztery główne problemy operacjonalizacji i pomiaru

Aby mówić, że mamy do czynienia z bullyingiem (mobbingiem) w miejscu pracy, zgodnie ze współczesnymi definicjami musimy być przekonani, że (a) szykanowanie, nękanie, upokarzanie, izolowanie lub uniemożliwianie wykonania zleconych zadań zachodzi (b) regularnie i powtarzalnie w pewnym okresie wobec jakiegoś pracownika. W wyniku tego (c) eskalującego procesu konfrontowana osoba zostaje (d) zdominowana i staje się celem systematycznych negatywnych wpływów społecznych. Konflikt nie będzie mógł być uznany za bullying, jeśli incydent jest odosobniony lub gdy jego uczestnicy występują z podobnie silnych pozycji (Einarsen i in., 2003).

Najczęściej stosowanymi metodami pomiaru mobbingu są: badania kwestionariuszowe, wywiady (ustrukturyzowane lub wolne) oraz studia przypadków. W sytuacji doboru metody badacz, szczególnie psycholog, staje przed trudnym wyborem. Z jednej strony powinien zapewnić obiektywny pomiar, możliwości generalizowania rezultatów, intersubiektywną komunikowalność i sprawdzalność uzyskanych danych, z drugiej – musi uwzględniać indywidualne, subiektywne opinie i uczucia osób uczestniczących w wyniszczających zawodowo i zdrowotnie relacjach społecznych. W takich okolicznościach podjęcie decyzji o operacjonalizacji mobbingu wydaje się wyborem w dużej mierze arbitralnym. Największe znaczenie w projektowaniu pomiaru agresji w środowisku pracy zyskuje zatem osadzenie zjawiska w przestrzeni teoretycznej oraz sferze operacyjnej. Początkujący badacz powinien świadomie podjąć i umieć uzasadnić cztery kluczowe decyzje.

Decyzja 1: Badanie celu ataków (*target*) lub ofiary mobbingu (*victim*)

Pomocne pytania: Badam mobbing w ujęciu obiektywnym czy subiektywnym? Czy mobbing to dla mnie sytuacja, w której osoba czuje się ofiarą, czy też uznaję mobbing za zjawisko interakcyjne dopiero wtedy, gdy wobec kogoś kierowane są obserwowalne przez innych szkodliwe zachowania? A może dysponuję narzędziem umożliwiającym integrację podejść? Jakie dane poddaję procesom statystycznej obróbki: subiektywne czy zobiektywizowane? Czy osoba, wobec której stosowane są trwałe agresywne ataki, podczas gdy ona sama nie czuje się szykanowana, podlega mobbingowi, czy też są to zwyczajowe i akceptowane formy współpracy w tej grupie pracowników, a ich obserwatorom należałoby przypisać przesadną wrażliwość? Chcę odnaleźć indywidualne czy organizacyjne uwarunkowania mobbingu? Dzięki badaniu chcę zaprojektować interwencję psychologiczną czy interwencję w system organizacji (lub w jakiś jego element)?

Badacze subiektywnego mobbingu, poszukując indywidualnych uwarunkowań wiktymizacji, decydują się najczęściej na techniki jakościowe, takie jak pogłębione wywiady lub studia przypadków. One też najlepiej pozwalają poznać specyfikę poszczególnych sytuacji mobbingu, osobiste ustosunkowania osób badanych do szkodliwych relacji, osobisty styl narracji na temat osoby lub osób określanych jako agresorzy oraz własne, prywatne definicje przemocy. Istnieją także samoopisowe techniki kwestionariuszowe, w których respondenci na zasadzie samoetykietowania, odpowiadając na pojedyncze pytanie, decydują, czy są ofiarami negatywnych wpływów społecznych (tab. 1, przykład 1). Pytani są także o to, jak często występowały opisane zachowania w ciągu minionych miesięcy i z czyjej strony doświadczyli przemocy (przełożonego, współpracownika, podwładnego czy klienta). Badaczy interesują także doniesienia, jak badani zareagowali na wrogie zachowanie, jakie są ich zdaniem jego przyczyny oraz na ile było ono dotkliwe.

Są też badacze, którzy nie skupiają się na „poczuciu bycia ofiarą" wśród osób badanych, lecz zmierzają do uzyskania zobiektywizowanych danych o tym: czy, jak częstych oraz jakich przejawów przemocy doświadczali badani (tab. 1, przykład 3). By sprawdzić, czy osoba była celem ataków, stosuje się wtedy kontrolne listy lub inwentarze zachowań agresywnych, nieuprzejmych oraz sytuacji izolowania i ignorowania[2].

[2] Problem definiowania wskaźników i określania poziomu pomiaru badanej zmiennej jest jeszcze bardziej widoczny, gdy dokona się przeglądu narzędzi kwestionariuszowych najczęściej wykorzystywanych w opisie zachowań agresywnych: LIPT (*Leymann Inventory of Psychological Terrorization*, Leymann, 1990a), WAR-Q (*Workplace Aggression Research Questionnaire*, Neuman i Keashly, 2003), WHS (*Work Harassment Scale*, Björkqvist i Österman, 1992), NAQ (*Negative Acts Questionnaire*, Einarsen i Raknes, 1997) oraz WIS (*Workplace Incivility Scale*, Cortina, Langhout, Magley i Williams, 2001).

Tab. 1. Przykłady konstrukcji kwestionariuszy do badania mobbingu
i istotne różnice między nimi

PRZYKŁAD 1: Samoetykietowanie bez definicji	
„Czy w okresie ostatnich 6 miesięcy podlegałeś/-aś mobbingowi?”	TAK NIE
Inaczej niż:	
„Czy w okresie ostatnich 24 miesięcy byłeś/-aś szykanowana?”	TAK NIE
PRZYKŁAD 2: Samoetykietowanie z podaniem definicji	
„Mobbing to… W odniesieniu do podanej definicji odpowiedz, czy w okresie ostatnich 24 miesięcy podlegałeś/-aś mobbingowi?”	
NIE BARDZO RZADKO RAZ W MIESIĄCU RAZ W TYGODNIU PRAWIE CODZIENNIE	
Inaczej niż:	
„Mobbing to… W odniesieniu do podanej definicji odpowiedz, czy w okresie ostatnich 6 miesięcy podlegałeś/-aś mobbingowi?”	TAK NIE
PRZYKŁAD 3: Zgłoszenie zachowań mobbingowych (inwentarze, listy kontrolne)	
„Czy w okresie ostatnich 6 miesięcy ktoś w pracy:	
22. wyzywał cię	NIGDY CZASEM CZĘSTO
23. krzyczał na ciebie	NIGDY CZASEM CZĘSTO
24. uderzył cię lub popchnął	NIGDY CZASEM CZĘSTO
24. nie przekazał ci informacji niezbędnych do wykonania zadań”	NIGDY CZASEM CZĘSTO
Inaczej niż:	
„Czy w okresie ostatnich 3 lat ktoś w pracy:	
68. nie podawał ci dłoni na powitanie	RAZ DWA RAZY KILKA RAZY CIĄGLE
69. nie odpowiadał „dzień dobry” na twoje powitanie	RAZ DWA RAZY KILKA RAZY CIĄGLE
70. mówił ci, że nie znasz się na swojej pracy	RAZ DWA RAZY KILKA RAZY CIĄGLE
71. nie mówił ci o ważnych zmianach zachodzących w firmie”	RAZ DWA RAZY KILKA RAZY CIĄGLE

Źródło: opracowanie własne.

Część tego typu arkuszy podaje wstępnie definicję mobbingu, podczas gdy inne tego nie robią, bazując na osobistych definicjach osób badanych (por. tab. 1, przykłady 1 i 2). Prywatne definicje bywają znacznie bardziej pojemne i różnorodne niż definicje naukowe. Metaanalizy Zapfa, Knorz i Kulla (2003) dokumentują wyraźną statystyczną prawidłowość, iż stosując kwestionariusze bez definicji, uzyskiwano wskaźniki występowania mobbingu w zakresie 10-25%, podczas gdy techniki kwestionariuszowe z definicją dostarczały wskaźników

w zakresie 1-4%. Nie podając respondentom definicji zjawiska w technikach samoetykietowania, badacz udokumentuje więc większy udział ofiar mobbingu w danej populacji pracowników.

Decyzja 2: Kryterium trwałości i powtarzalności zachowań mobbingowych

Pomocne pytania: Czy w badaniu empirycznym uwzględniam cezurę czasową? Jak określam długotrwałość i powtarzalność negatywnych zachowań? Czy czterokrotne w ciągu 2 tygodni, silne, poniżające ataki werbalne mogę już uznać za mobbing, czy jeszcze nie? Jakie teoretyczne kryterium częstotliwości zastosuję (Leymanna, Einarsena, Agervolda, a może własne)?

Ważna uwaga dotyczy tego, że badacz, który nie uwzględnia długotrwałości i powtarzalności agresywnych zachowań, w myśl definicji teoretycznej nie bada mobbingu ani bullyingu, więc przy komunikowaniu wyników nie powinien używać tych zwrotów. Natomiast samo ustanawianie progów pomiarowych, według których zjawisko zostanie uznane za mobbing, stanowi bardzo ważny moderator uzyskiwanych wyników zbiorczych i statystyk.

Niekiedy w kwestionariuszach stosowane są zero-jedynkowe skale pomiaru, gdzie możliwe odpowiedzi to TAK lub NIE (tab. 1, przykład 1). Osoba badana nie określa w takich przypadkach natężenia mobbingu ani jego częstotliwości, a jedynie stwierdza, czy dane zachowanie negatywne kiedykolwiek wystąpiło. Takie badanie dostarczyłoby zapewne wyniku na poziomie kilkudziesięciu procent, lecz wydaje się fasadowo sprzeczne z definicjami mobbingu, który uznaje się za zjawisko długotrwałe, nie jednorazowe. Tak przygotowana ankieta może zatem pomóc na etapie przygotowawczym (pilotaż) w określeniu, czy pewne negatywne zachowania w ogóle się zdarzają w danej grupie badanej/kontrolnej, ale mierzona zmienna nie będzie mobbingiem, chociaż zapewne można ją potocznie nazwać „szykanowaniem”. Szykanowanie nie ma definicyjnie określonej częstotliwości i trwałości.

Okres występowania czy też trwałość mobbingu jest rozmaicie operacjonalizowana[3]. Zgodnie z definicją Leymanna, zakłada się najczęściej 6-miesięczne okresy poprzedzające badanie, lecz w instrukcjach spotyka się również zalecenia, by opisać minione 12, 24 lub 36 miesięcy, a nawet okres ostatnich kilku lat. Można zatem założyć, że im dłuższy będzie okres, w którym mogły mieć miejsce zachowania, o które badacz pyta w kwestionariuszu, tym wyższe wyniki statystyk otrzyma (tab. 1, przykład 1). Na przykład znane szwedzkie badania Leymanna (1990b) podają 25-procentowe prawdopodobieństwo podlegania 6-miesięcznemu mobbingowi w całej karierze zawodowej, jednocześnie wskazując wskaźnik występowania mobbingu w populacji szwedzkich pracowników na poziomie 3,5%.

---

[3] Por. np. kwestionariusze WHS, NAQ i WIS.

Często spotykane w naukach społecznych skale porządkowe i stosunkowe (tzw. skale Stevensa/Likerta) mogą być używane jako wskaźnik powtarzalności i zakładać uznanie zjawiska za mobbing jedynie w przypadku, gdy zachowanie powtarza się w pewnym odcinku czasu. Podobnie jak w pomiarach trwałości, także w pomiarach częstotliwości stosuje się niejednolite kryteria. Spotykane są skale zbudowane na nieścisłych i niejawnych normach pomiaru, gdzie wyniki uzależnione są od perspektywy temporalnej osób badanych (tab. 1, przykład 3). Określenia typu: RZADKO, SPORADYCZNIE, BARDZO CZĘSTO to miary idiosynkratyczne i subiektywne. Uzasadnienie użycia takich skal pojawia się wtedy, gdy wśród pozycji danego kwestionariusza mobbingu występuje wiele zachowań o różnym inicjalnym natężeniu (np. bicie *vs.* odmowa podania dłoni na powitanie) i miary znormalizowane raczej utrudniłyby, niż ułatwiły ich zbiorczą analizę. Jest to częsty sposób radzenia sobie z sytuacją, gdy w ramach jednej skali zachowań mobbingowych badacz stosuje podskale skonstruowane np. zgodnie z typologią zachowań agresywnych Bussa, jak ma to miejsce w kwestionariuszu WAR-Q Neumana i Keashly (2003).

Zgodnie z wcześniej przedstawionymi definicjami, jako wskaźnik powtarzalności zachowań mobbingowych można wykorzystać kryterium odpowiednio: Leymanna, Mikkelsen i Einarsena lub Agervolda. Stosując np. kryterium częstotliwości Agervolda (4 razy w tygodniu), nawet dla tych samych pozycji testowych, badacz uzyska niższe wyniki, aniżeli stosując np. kryterium Leymanna (raz w tygodniu; tab. 1, przykład 2).

Decyzja 3. Treść oraz siła oddziaływań mobbingowych

Pomocne pytania: Jaki rodzaj lub zestaw zachowań z uniwersum „zachowań mobbingowych” będzie dla mnie operacyjnym wskaźnikiem mobbingu? Jak dokonam rozróżnienia między zachowaniami jeszcze niemobbingowymi a już będącymi mobbingiem? Czy i jak określę nasilenie lub dotkliwość negatywnych zachowań?

W badaniach kwestionariuszowych jakość i zmienność uzyskanych wyników będzie zależeć również od tego, jak liczne i precyzyjne sformułowania będzie zawierać wykorzystana lista negatywnych zachowań. Dodatkowo na wariancję wyników wpłynie to, na ile typowe lub specyficzne pozycje będą zastosowane oraz jakie skalowanie ich dotkliwości zostanie użyte. Przykład stanowią kwestionariusze WAR-Q (*Workplace Aggression Research Questionnaire*; Neuman i Keashly, 2003) oraz WIS (*Workplace Incivility Scale*; Cortina i in., 2001). Pierwszy oferuje zastaw aż 60 różnorodnych zachowań, a skala odpowiedzi uwzględnia 12-miesięczny okres ich występowania, podczas gdy drugi składa się jedynie z 7 pozycji uwzględniających mało nasilone zachowania i pyta o ich pojawienie się w ciągu 5-letniego okresu pracy. Oba mierzą mobbing, choć w całkiem innym rozumieniu. Jeśli badacz przyjąłby ostre kryteria, według

których mobbing to wyłącznie intensywne ataki o charakterze fizycznym, uzyska wyniki daleko niższe, niż uwzględniając nawet sporadyczne i mało intensywne zachowania (tab. 1, przykład 3).

Ostatecznie decyzja badacza może polegać na ustaleniu miary/wskaźnika intensywności doświadczanego mobbingu na skali WCALE – 0 – 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – MAKSYMALNIE. Należy przy tym wcześniej ustalić punktację, od której zjawisko zostanie uznane za mobbing (np. w odróżnieniu od nieuprzejmości). Tu jednak trzeba zwrócić uwagę na to, że z gruntu prosta decyzja, czy za mobbing uznamy siłę oddziaływań wskazywaną na 5-pozycyjnej skali jako 1, 2 czy 3, jest wyborem, który może radykalnie zmienić ostateczne wyniki. By poradzić sobie z omawianym problemem, doświadczeni badacze korzystają z procedury statystycznej zwanej analizą klas ukrytych (*latent cluster/class analysis*), która umożliwia badanie związków między danymi dyskretnymi oraz segmentację grup opartą na modelu statystycznym. Dzięki tej procedurze osoby badane statystycznie „podpowiadają", do której grupy powinny być przypisane, uwalniając badacza od konieczności podejmowania arbitralnej decyzji.

Badania wykorzystujące subiektywnie predeterminowane progi (tzw. punkty odcięcia; ang. *tipping point*) uzyskują wyniki występowania mobbingu w populacji na poziomie 10-17%, podczas gdy badania stosujące kryteria Leymanna lub Einarsena – 3-7% (Zapf i in., 2003). Zatem samodzielnie decydując o miejscu na skali pomiarowej, od którego zjawisko zostanie uznane za mobbing, badacz udokumentuje prawdopodobnie większy udział ofiar mobbingu w danej populacji pracowników, aniżeli używając temporalnych kryteriów wynikających z założeń teoretycznych dotyczących trwałości i powtarzalności tego typu agresywnych zachowań w środowisku pracy.

Decyzja 4. Dobór uczestników badań

Pomocne pytania: Jaką grupę osób zatrudnionych chcę badać? Czy jest to grupa homogeniczna (np. ten sam wiek, płeć, zawód, pracodawca), czy heterogeniczna? Czy chcę wnioskować o populacji (ile procent pracowników mu podlega), czy o lokalnych efektach i skutkach mobbingu? Badam przeciętnego pracownika czy zdiagnozowane ofiary mobbingu?

Uczestników badań nad mobbingiem poszukuje się wśród wielu grup pracowniczych, na ogół takich, które łatwiej pozyskać do badania ze względu na bezpośredni dostęp do osób badanych. Zależnie od problemu badani są najczęściej: uczestnicy grup wsparcia zgłaszający się do stowarzyszeń antymobbingowych, jeśli bada się koszty psychologiczne i zdrowotne mobbingu (Godlewska-Werner, 2006; Macko, 2007), studenci pracujący (Rayner, 1997), uczestnicy szkoleń zawodowych i jednolite grupy zawodowe (np. nauczyciele; Warszewska-Makuch, 2008) lub internauci zainteresowani portalami o konkretnej tematyce. Taki brak różnorodności w składzie prób utrudnia lub

wręcz uniemożliwia generalizowanie wyników na całą populację i porównywanie wyników badanych grup. Tym niemniej częste, szczególnie w artykułach zamieszczanych w Internecie, jest nieuprawnione zestawianie statystyk zagranicznych (uzyskanych w specyficznej grupie badanych i na podstawie specyficznej operacjonalizacji) z wynikami uzyskanymi w naszym kraju według zupełnie innej, często nieznanej metodologii.

Najbardziej wartościowy naukowo sposób doboru próby badawczej polega na wyselekcjonowaniu uczestników z populacji na zasadach randomizacji (Brzeziński, 2000). O ile od strony technik doboru jest to sytuacja preferowana i typowa, o tyle od strony ekonomiki procesu badawczego dostęp do tego typu procedur jest istotnie zawężony, głównie z uwagi na wysokie koszty i czasochłonność. Wstępnie kalkulując koszty przeprowadzenia w pełni zrandomizowanego lub kwotowego doboru próby, można posłużyć się przykładem, że planując pomiar zjawiska społecznego szacowanego wstępnie (np. na bazie doniesień literaturowych) na 2-3% populacji i optymistycznie zakładając 40-procentowy współczynnik zwrotu ankiet, badacz musi pozyskać niemal 16 tys. respondentów, by docelowo ustanowić grupę badawczą złożoną z ok. 130 przypadków, których wyniki będą następnie podlegać generalizacji. Teraz dopiero można pokusić się o informacje dotyczące epidemiologii danego zjawiska w populacji, a owe 130 przypadków dostarczyłoby danych do wnioskowania o jego przebiegu.

Duże, wieloletnie projekty badawcze, jak te Leymanna (N = 2428) oraz Einarsena i zespołu (N = 4700) są z reguły finansowane przez państwo, a znaczący udział w promowaniu uczestnictwa i popularyzacji wyników mają politycy i związki zawodowe (Rayner i Hoel, 1997). Dobór taki odbywa się zwyczajowo przy współpracy krajowego biura statystycznego, które spośród osób pracujących uwzględnionych w spisie powszechnym losowo wskazuje uczestników badania (Einarsen i Lewis; informacja ustna). W Polsce należałoby zadbać o nawiązanie współpracy z GUS oraz uzyskanie opinii na temat zgodności procedury z regulacjami prawnymi dotyczącymi ochrony danych osobowych.

Metaanalizy wskazują, iż stosując nierandomizowany dobór próby, otrzymamy wyniki występowania mobbingu średnio o 8 punktów procentowych wyższe niż w grupach reprezentatywnych (Nielsen i in., 2009b). Jeden z najwyższych wyników w historii krajowych statystyk to 53% ofiar i 77% obserwatorów (Rayner, 1997) uzyskany w pomiarach mobbingu w grupie angielskich studentów zaocznych, gdzie użyto kwestionariusza samoetykietowania, a pytanie dotyczyło wskazania agresywnych zachowań, które wystąpiły kiedykolwiek w ciągu dotychczasowej kariery zawodowej.

Podsumowanie

Pytania o mobbing i bullying dotyczą niejawnej sfery relacji zatrudnienia, do której badaczom niezwykle trudno dotrzeć. Warto usprawniać procedury badania takich zjawisk, by uzyskiwać coraz lepszy wgląd w ich powstawanie, przebieg i efekty. Umożliwi to lepszą predykcję zagrożeń i ułatwi zapobieganie, przyczyniając się do ograniczenia indywidualnych i społecznych kosztów patologii.

Odejście od naukowych definicji w stronę prywatnych teorii agresji osoby badanej jest w pełni uzasadnione potrzebą zaprojektowania skutecznej interwencji psychologicznej. Do udzielania profesjonalnej pomocy ofiarom najbardziej wartościowy jest pomiar subiektywnego poczucia bycia ofiarą agresji w środowisku pracy i badania jakościowe relacji mobbingowej. Również dla pracodawców każdorazowe zgłoszenie mobbingu powinno stanowić sygnał nieefektywności jakiegoś elementu organizacji i mobilizować do zajęcia się problemem. Wszak zarówno w świadczeniu indywidualnej, jak i organizacyjnej pomocy ofiarom przemocy nie można metodologicznie wskazać progu, od którego zjawisko to staje się „dostatecznie poważne" ekonomicznie lub społecznie, by zmusić kierownictwo do reakcji, tym bardziej że wymóg przeciwdziałania mobbingowi jest obecnie stawiany polskim pracodawcom również w formie prawnej (art. 94.3 § 1 Kodeksu pracy).

Dokonując jednak pomiaru skali zjawiska w Polsce, należy uwzględniać to, że w zależności od przyjętej definicji, im bardziej uznaniowo określimy, „odkąd" na skalach pomiarowych mamy do czynienia z mobbingiem, oraz im bardziej specyficzna i jednorodna będzie grupa osób badanych, tym większe i bardziej „medialne" uzyskamy wyniki. Trudniej będą one poddawały się interpretacjom, generalizacjom, zestawieniom i porównaniom.

Upublicznianie artefaktów w postaci coraz liczniejszych statystyk ofiar przemocy organizacyjnej może sprawić, że wyniki badań naukowych utracą swoją wartość w dyskursie o tworzeniu bardziej efektywnych relacji zatrudnienia. Mobbing w polskich firmach okaże się na tyle powszechnym zjawiskiem, że przy braku skutecznych programów przeciwdziałania stanie się patologiczną, lecz akceptowaną normą społeczną. To z kolei bardzo utrudni walkę o normalność osobom przymusowo uwikłanym w wyniszczające relacje interpersonalne w miejscu pracy. Zagrożeniem stanie się publiczne przekonanie, że skoro większość pracowników podlega mobbingowi i każdy jakoś musi sobie z tym radzić, to ciężar szczególnie ciężkiego molestowania poniesie sam nękany pracownik, ponieważ nie potrafi przystosować się do patologii[4]. Negatywne

[4] Wiara w sprawiedliwy świat (Lerner, 1980), poza ogromnymi ułatwieniami w psychologicznym kontrolowaniu otaczającego środowiska społecznego, sprawia, że ofiarom różnych de-

konsekwencje ostatecznie ponosiłaby stygmatyzowana ofiara, a nie agresorzy wykorzystujący dekoniunkturę i organizacyjną nieefektywność.

Literatura

Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian Journal of Psychology*, *48*(2), 161-172.
Altman, I. (1996). Higher education and psychology in the millennium. *American Psychologist*, *51*(4), 371-378.
Björkqvist, K., Österman, K., Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, *20*, 173-184.
Brzeziński, J. M. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice.* Warszawa: Scholar.
Centrum Badania Opinii Społecznej (2002). Szykany w miejscu pracy. Komunikat z badań, http://cbos.pl (18.06.2009).
Cortina, L. M., Langhout, R. D., Magley, V. J., Williams, J. L. (2001). Incivility in the workplace: Incidence and impact. *Journal of Occupational Health Psychology*, *6*(1), 64-80.
Durniat, K. (2009). Mobbing jako patologia organizacji i zarządzania – doniesienia z badań własnych. W: S. Banaszak, K. Doktór (red.), *Socjologiczne, pedagogiczne i psychologiczne problem organizacji i zarządzania.* Poznań: WSKiZ, 919-934.
Einarsen, S., Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, *12*, 247-263.
Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior, 5*(4), 379-401.
Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: the European tradition. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper, *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 3-30.
Einarsen, S., Mikkelsen, E. G. (2003). Individual effects of exposure to bullying at work W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper. *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 127-144.
Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., Cooper, C. L. (2010). *Bullying and emotional abuse in the workplace: Developments in theory, research, and practice*. CRC Press.
Fevre, R., Robinson, A., Jones, T., Lewis, D. (2010). Researching workplace bullying: The benefits of taking an integrated approach. *International Journal of Social Research Methodology*, *13*(1), 71-85.
Godlewska-Werner, D. (2006). Mobbing w polskich przedsiębiorstwach. *Zarządzanie Zasobami Ludzkimi*, *1*, 43-56.

wiacji przypisuje się część winy za to, co je spotkało. Skoro bowiem świat jest sprawiedliwy, a komuś wyrządzono krzywdę, to ów ktoś musiał sobie na takie traktowanie zasłużyć. Systemom społecznym, np. organizacjom, przypisuje się w związku z tym zbyt dużą odpowiedzialność za problemy dużego kalibru (np. „zło globalizacji", „kapitalistyczny wyzysk"), podczas gdy małe, „lokalne", indywidualne niesprawiedliwości bywają niesłusznie pomijane, niosąc za sobą bardzo negatywne skutki nawet w skali makro.

Hoel, H. (2002). *Bullying at work in Great Britain* (niepublikowana rozprawa doktorska), Uniwersytet Manchesterski.
Keashly, L., Jagatic, K. (2003). By any other name: American perspectives on workplace bullying. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper, *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 31-61.
Lerner, M. J. (1980). *The belief in a just world.* New York: Plenum.
Leymann, H. (1986). *Vuxenmobbning – Om psykiskt vald i arbetslivet* (*Mobbing wśród dorosłych – Psychiczna przemoc w pracy*)*.* Lund: Studentlitteratur.
Leymann, H. (1990a). *Handbok för användning av LIPT-formuläret för kartläggning av risker för psykiskt vald* (*Podręcznik kwestionariusza LIPT do oceny ryzyka przemocy psychologicznej w pracy*)*.* Stockholm: Violen.
Leymann, H. (1990b). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, *5*, 119-126.
Macko, M. (2007). Koszty psychologiczne zachowań antyspołecznych w środowisku pracy. W: M. Strykowska (red.), *Funkcjonalne i dysfunkcjonalne zjawiska organizacyjne.* Poznań: UAM.
Miedzik, M. (2008). Mobbing – charakterystyka zjawiska w Polsce*. Polityka Społeczna*, *3*, 31-34.
Mobbing. Podstawowe dane statystyczne na poziomie krajowym, http://osha.europa.eu/pl/campaigns/hwi/topic_prevention_ violence/poland/key_statistics_html (18.06.2009).
Neuman, J. H., Baron, R. A. (2003). Social antecedents of bullying: A social interactionist perspective. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper, *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 185-202.
Neuman, J. H, Baron, R. A. (2005). Aggression in the workplace. A social-psychological perspective. W: S. Fox, P. E. Spector. *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets.* Washington: APA, 13-40.
Neuman, J. H., Keashly, L. (2003). *Development of a measure of workplace aggression and violence: The Workplace Aggression Research Questionnaire (WAR-Q)* (praca niepublikowana).
Nielsen, M. B., Matthiesen, S. B., Einarsen, S. (2009b). *Prevalence of workplace bullying. Using meta-analysis to account for rate disparities* (artykuł niepublikowany).
Nielsen, M. B., Skogstad, A., Matthiesen, S. B., Glasø, L., Aasland, M. S., Notelaers, G., Einarsen, S. (2009a). Prevalence of workplace bullying in Norway: Comparisons across time and estimation methods. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *18*(1), 81-101.
Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington: Wiley.
Rayner, C. (1997). The incidence of workplace bullying*. Journal of Community and Applied Social Psychology*, *7*, 173-256.
Rayner, C., Hoel, H. (1997). A summary review of literature relating to workplace bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, *7*, 181-191.
Saunders, P., Huynh, A., Goodman-Delahunty, J. (2007). Defining workplace bullying behaviour: Professional and lay definitions of workplace bullying. *International Journal of Law and Psychiatry*, *30*, 340-354.
Warszewska-Makuch, M. (2007). Polska adaptacja kwestionariusza NAQ do pomiaru mobbingu. *Bezpieczeństwo Pracy*, *12*, 16-19.

Warszewska-Makuch, M. (2008). Zjawisko mobbingu wśród nauczycieli. *Bezpieczeństwo Pracy*, *5*, 6-9.
Zapf, D., Knorz, C., Kulla, M. (1996). On the relationships between mobbing factors, and job content, social work environment and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, *5*, 215-238.
Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing/ bullying at work. *International Journal of Manpower*, *20*, 70-84.
Zapf, D. Einarsen, S. Hoel, H. Vartia, M. (2003). Empirical findings on bullying in the workplace. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper, *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice*. London: Taylor & Francis, 103-126.

Summary

Amid scientific explanations and urban legends. Four crucial decisions in operationalization of organizational aggression

Soon after the word "mobbing" is typed into the Internet search engine, a long and upsetting stream of data springs onto the screen. The first evident thing is that upcoming research findings, surveys and opinion polls offer differing and in some instances even contradicting data on prevalence of mobbing/bullying in Poland. While often lacking proper definitions of "what" and "how" had been measured, the data creates theme for public discussion on the state of employment relations in our country. This article describes prevalence rates of organizational aggression as it is presented both by mass media and in academic journals. The author discusses possible justifications for significant differences in methodological approaches to organizational aggression measurement. Possible negative social effects of poor and biased measurement techniques are also discussed.

Słowa kluczowe: mobbing, bullying, agresja organizacyjna, operacjonalizacja

Key words: mobbing, bullying, organizational aggression, operationalization

CZĘŚĆ II

PRZEDSTAWIENIE METOD

METODY
OPARTE NA WYWIADZIE I OBSERWACJI

Aleksandra Bujacz

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Wykorzystanie analizy protokołu w badaniach nad projektowaniem

1. Analiza protokołu jako metoda analizy zachowania

Analiza protokołu koncentruje się na badaniu wiedzy jednostki na podstawie raportów werbalnych. Dotychczas budziła ona wiele kontrowersji, gdyż wywodzi się z tradycji introspekcyjnej (Crutcher, 1994). Jej współczesna wersja ma jednak niewiele wspólnego z pierwotnym, introspekcyjnym wykorzystaniem. Ewoluowała ona bowiem poprzez określanie coraz bardziej szczegółowych warunków, które pozwoliłyby na nadanie raportom werbalnym statusu obserwacji behawioralnych.

Pierwsze zestawienie takich warunków zawiera praca Ericssona i Simona (1993, za: Crutcher, 1994). Wskazali oni m.in. dwa podstawowe elementy instrukcji zbierania danych do analizy, które pozwalają zobiektywizować tę procedurę, a przez to uczynić ją bardziej trafną. Za najlepszy sposób pozyskiwania danych do analizy Ericsson i Simon uznali instrukcję „głośnego myślenia", zakładającą raportowanie wszystkich myśli, które tylko pojawią się w pamięci krótkotrwałej. Raportowanie powinno odbywać się na bieżąco lub jeśli zadanie jest odpowiednio krótkie – zaraz po jego wykonaniu. Drugim sposobem jest werbalizowanie przez badanego myśli bez ich oceny, wyjaśniania czy interpretacji (co jest zasadniczą zmianą wobec introspekcjonistów). Jednocześnie badany nie powinien przywoływać żadnych informacji spoza sytuacji badania, gdyż wtedy raport werbalny przestaje być spójny z zachowaniem. Kolejne prace nad zagadnieniem trafności analizy protokołu wskazują na coraz bardziej szcze-

gółowe kwestie, np. ograniczenie interwencji w trakcie zbierania danych oraz minimalizowanie interakcji między eksperymentatorem a badanymi (Austin i Delaney, 1998).

Zakładając, że zastosowanie się do tych warunków pozwala nadać raportom werbalnym status danych behawioralnych, zyskujemy możliwość wykorzystania analizy protokołu nie tylko do generowania hipotez, ale także do ich weryfikacji (Crutcher, 1994).

2. Analiza protokołu w badaniach nad projektowaniem

Metoda analizy protokołu zyskała dużą popularność w ostatnich latach w zakresie badania procesu projektowania. Stało się tak zapewne dlatego, że pozwala ona dokładnie przyjrzeć się procesowi pracy projektanta (Dorst, 1995). Niewątpliwą wartością tej metody jest możliwość uchwycenia sekwencji zdarzeń, a więc przebiegu procesu, a nie tylko pojedynczej obserwacji (Crutcher, 1994). O popularności analizy protokołu w badaniu funkcji poznawczych wyższego rzędu zadecydowało w dużej mierze niepowodzenie bezpośredniej obserwacji w tym obszarze. Przegląd badań przedstawiony przez Nisbetta i Wilsona (1977) wskazuje, że mamy niewielki bądź żaden bezpośredni dostęp do obserwacji wyższych procesów myślenia. Jednocześnie w odpowiednich warunkach osoby badane są w stanie trafnie raportować przebieg procesu swojego myślenia. Projektant udzieliłby więc odpowiedzi na bezpośrednie pytanie: „Jak projektujesz?", opierając się na tymczasowej, naiwnej teorii pracy swojego umysłu, która nie będzie miała zwykle związku z rzeczywistym zachowaniem. Jednak analizując raport z przebiegu bieżących działań umysłu projektanta (oddanych przez niego werbalnie), jesteśmy w stanie odtworzyć proces myślenia spójny z zachowaniem podmiotu. Na przykład Von der Weth i Frankenberger (1995) badali pracę inżynierów przy użyciu symulacji komputerowej. Na podstawie obserwacji ich pracy wyróżnili elementy klaryfikacji problemu, budowania koncepcji, wstępnego oraz ostatecznego rozwiązania, w ramach których badali strategie heurystyczne. Podobnie Eisentraut i Günter (1997), którzy na podstawie obserwacji designerów projektujących specjalny stół wyróżnili elementy przygotowawcze oraz projektowanie koncepcyjne i właściwe. Badali oni style pracy projektantów poprzez zwrócenie uwagi m.in. na czas i kolejność działań w każdej z faz. Kokotovich (2008), tworząc schemat przebiegu pracy designerów, uwypuklił różnice między początkującymi a doświadczonymi projektantami (bazując na pracy Mathias, 1993, za: Kokotovich, 2008). Różnice te okazały się mieć związek z obecnością i rozbudowaniem fazy analizy problemu. W kolejnych badaniach obserwacyjnych, w których badani projektanci tworzyli projekt kosza na śmieci w przedziale kolejowym, Dorst i Cross (2001) odwołali się do modelu przedstawionego przez Crossa (1997). Analiza protokołu w bada-

niach nad projektowaniem znajduje więc zastosowanie przede wszystkim przy weryfikacji hipotez wyjaśniających przebieg procesu projektowania. W tabeli 1 przedstawiono zestawienie opisywanych w literaturze przedmiotu fazowych koncepcji procesu projektowania, które stanowiły podstawę stworzenia klucza kodowego prezentowanej metody.

Badania nad designem wykorzystują metodologię analizy protokołu zarówno w twórczości indywidualnej, jak i grupowej. Przykładem, który pokazuje, jak różne wnioski można wyciągnąć, bazując na tym samym materiale i używając tej samej metody, jest projekt *The Delft Protocols Workshop* (Cross, Christiaans i Dorst, 1996). W projekcie tym na podstawie dwóch nagrań z tych samych sesji projektowania indywidualnego i grupowego powstało kilkanaście analiz, z których każda oparta była na odmiennym kodowaniu. O ile więc instrukcja „głośnego myślenia" pozostaje w każdym badaniu praktycznie bez zmian, o tyle najważniejszym elementem pozostaje sposób analizowania tak zebranych danych. Konstrukcja narzędzia opartego na analizie danych werbalnych będzie więc koncentrować się przede wszystkim na stworzeniu odpowiedniego do celów badania klucza kodowego.

3. Konstrukcja narzędzia AP-P

Analiza Protokołu – Projektowanie to narzędzie oparte na metodologii analizy treści z wykorzystaniem techniki głośnego myślenia. Istotą tej metodologii jest redukcja ogromnej liczby znaczeń przekazu (w tym przypadku werbalnego) do mniejszej liczby kategorii (Krejtz i Krejtz, 2005a). Tworząc to narzędzie, należało dokonać kilku wyborów, które mają istotny wpływ na jego zastosowanie.

Treść zadania. Założono, że osoby badane mają stanąć przed zadaniem projektowym, które będzie jak najbardziej zbliżone do warunków rzeczywistych, a więc zapewni wysoką trafność zewnętrzną. Dobór problemu, który zostanie zastosowany w analizie protokołu, jest kwestią kluczową, jednak niewiele jest teorii czy wyznaczników w tym zakresie. Budując instrukcję dla osób badanych[1], odwołano się do kryteriów doboru zadania projektowego w badaniach nad designem wyróżnionych przez Dorsta (1996):

– trudność (*challenge*) – osoby badane miały za zadanie zaprojektować przedmiot. Nie otrzymały one informacji, czy chodzi o zupełnie nowy przedmiot, ale zadanie wymagające stworzenia czegoś nie wprost zakładało nowość rozwiązania. Tak też było przez projektantów odczytywane i nawet jeśli korzystali z już istniejących przedmiotów, starali się wprowadzić choć jedną istotną zmianę. Zadanie było dość trudne, gdyż wymagało trzymania się zasad, takich jak nowość i użyteczność, które są kryteriami społecznej oceny wytworów

[1] Instrukcja dla osoby badanej znajduje się w załączniku 1.

Tab. 1. Przegląd koncepcji rozwiązywania problemów projektowych

<table>
<tr><th></th><th></th><th>Dostrzeżenie problemu</th><th>Sformułowanie problemu</th><th>Wytwarzanie pomysłów</th><th>Ocena pomysłów</th></tr>
<tr><td rowspan="5">Psychologia poznawcza</td><td>Nęcka (1994)</td><td colspan="2">Przestrzeń problemu</td><td colspan="2">Przestrzeń rozwiązań</td></tr>
<tr><td>Kozielecki (1968)</td><td colspan="2">Informacje</td><td>Generator pomysłów</td><td>Ewaluator pomysłów</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Sternberg (2001)</td><td rowspan="3">Zidentyfikowanie problemu</td><td rowspan="3">Definicja i reprezentacja problemu</td><td>Tworzenie strategii</td><td rowspan="3">Monitorowanie i ocena</td></tr>
<tr><td>Organizowanie informacji</td></tr>
<tr><td>Alokacja zasobów</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Psychologia twórczości</td><td>Nęcka (1995, 2001)</td><td colspan="2">Cel</td><td>Struktury próbne</td><td>Myślenie krytyczne</td></tr>
<tr><td>Finke, Ward i Smith (1992, za: Nęcka, 2001)</td><td></td><td>Generowanie</td><td>Eksplorowanie</td><td>Ograniczenia nakładane na produkt końcowy</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Wallas (1926, za: Nęcka 2001)</td><td colspan="2" rowspan="2">Przygotowanie (preparacja)</td><td>Inkubacja</td><td rowspan="2">Weryfikacja</td></tr>
<tr><td>Olśnienie (iluminacja)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Howard, Culley i Dekoninck (2008)</td><td colspan="2" rowspan="2">Faza analizy</td><td rowspan="2">Faza generowania</td><td>Ewaluacja</td></tr>
<tr><td>Komunikacja Implementacja</td></tr>
</table>

Teorie designu	Dorst i Cross (2001); Cross (1997)	Problem (*overall problem*) Częściowe problemy (*sub-problems*)		Rozwiązanie (*overall solution*) Częściowe rozwiązania (*sub-solutions*)	
	Eisentraut i Günter (1997)	Wyjaśnianie problemu (*clarify*)		Projektowanie koncepcyjne Projektowanie właściwe	
	Kruger i Cross (2006)	Poszukiwanie i ocena informacji	Identyfikacja ograniczeń i wymagań Zdefiniowanie problemów i możliwości	Generowanie rozwiązań	Ewaluacja rozwiązań
	Kokotovich (2008)	Analizowanie problemu (tylko u doświadczonych projektantów)		Koncepcja rozwiązania	Sprawdzanie poprawności (*validation*)
	Von der Weth i Frankenberger (1995)	Określanie problemu (*specification*)		Koncepcja Wstępne rozwiązanie Ostateczne rozwiązanie	
	Lawson (2006)	Identyfikowanie i rozumienie problemu (*formulating*)		Generowanie idei (*moving*) Budowanie reprezentacji (*representing*)	Ewaluacja Refleksja (*reflecting*)
	Howard, Culley i Dekoninck (2008)	Dostrzeżenie potrzeby	Analiza zadania	Projektowanie koncepcyjne Projektowanie właściwe Projektowanie szczegółowe	Implementacja

Źródło: opracowanie własne.

twórcy (Stein, 1953, za: Nęcka, 1994). Jednocześnie zasady te, podobnie jak w „realnym świecie", nie były jasno określone;

– realność problemu (*realism*) – zadanie dotyczyło przedmiotu mieszczącego się w przestrzeni między człowiekiem a laptopem. Jest to bardzo realny problem, o czym świadczy wielość różnego rodzaju przedmiotów czy gadżetów mających swoje miejsce właśnie w tej przestrzeni (stoliki, podkładki, urządzenia chłodzące, torby, plecaki, myszki i inne urządzenia sterujące, lampki, gadżety wykorzystujące łącze USB);

– adekwatność (*appropriateness*) – odnosi się do realności warunków badania, tzn. na ile są one spójne z normalnymi warunkami pracy designerów. Problemy z zakresu wzornictwa przemysłowego to typowe zadania stawiane przed projektantami. Również presja czasu jest w tej profesji częsta (Dorst, 1996);

– wielkość (*size*) – rozmiar przedmiotu, jaki miał być rozwiązaniem tego problemu, wydawał się adekwatny do sytuacji badawczej. Przestrzeń między człowiekiem a laptopem to bardzo niewiele miejsca, którego wypełnienie nie jest tak skomplikowane i czasochłonne, jak np. zaprojektowanie domu czy wnętrza;

– wykonalność (*feasibility*) – w bardzo ograniczonym czasie (badani mieli tylko pół godziny na wykonanie zadania) zaprojektowanie przedmiotu od początku do końca byłoby niemożliwe. Uczynienie zadania wykonalnym wymagało więc ograniczenia problemu do zaprojektowania przedmiotu z przynajmniej ogólnymi wytycznymi co do jego wykonania. Pominięta została więc czasochłonna i wymagająca wielu informacji niedostępnych w trakcie badania faza tworzenia projektu wykonawczego;

– dopasowanie do wiedzy i doświadczenia (*experience*) – badana grupa projektantów to osoby młode, z niewielkim doświadczeniem w pracy projektowej, dlatego zadanie nie mogło wymagać od nich specjalistycznej wiedzy. Jednocześnie odniesienie problemu do aktualnych rozwiązań technologicznych (przenośnych komputerów) pozwalało mieć pewność, że wszystkie osoby badane będą dysponowały zbliżoną wiedzą na ten temat. Sytuacja pracy człowieka przy komputerze wiąże się z wieloma podstawowymi problemami ergonomii, które są znane osobom z wykształceniem kierunkowym.

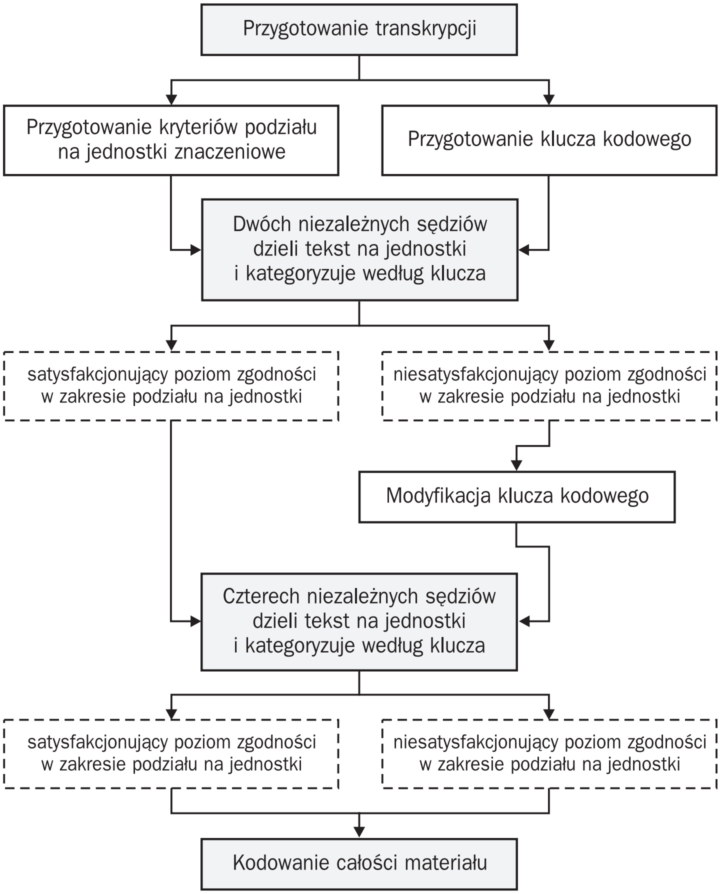
Zakres zbieranych danych. Początkowo zakres danych miał obejmować zarówno dane werbalne (zebrane metodą głośnego myślenia), jak również dane obrazowe (szkice). Ze względu na brak odpowiedniego stopnia zgodności sędziów (jedynie 30% w badaniach pilotażowych) w zakresie kodowania szkiców zrezygnowano z analizy tej kategorii danych. Jest to istotne ograniczenie tego narzędzia, gdyż szkice stanowią integralny element pracy projektowej (Dahl, Chattopadhyay i Gorn, 2001; Purcell i Gero, 1998). Choć niektórym badaczom udało się udowodnić, że szkicowanie nie jest niezbędne do efektywnego pro-

jektowania (Bilda, Gero i Purcell, 2006), to rysunki wydają się bardzo istotne z punktu widzenia procesu przetwarzania informacji przez projektanta (por. Rodgers, Greek i McGown, 2000; Ömer i Chengtah, 1996; Ulusoy, 1999). Należy też wziąć pod uwagę to, że w rysunkowej aktywności twórców mogą również ujawniać się różnice indywidualne, chociażby w zakresie abstrakcyjności czy kompletności szkiców (Eisentraut i Günter, 1997). Odwołując się do hipotezy podwójnego kodowania Paivio (1969), można uznać, że istnieją dwa kody reprezentacji umysłowych: obrazowy (analogowy) i werbalny (symboliczny). Szkice mogą stawać się wskaźnikami reprezentacji w kodzie obrazowym. Sugeruje się, że te dwa kody wykorzystują inne systemy mentalne, różnią się od siebie i nie są ze sobą powiązane (Paivio, 1978, za: Sternberg, 2001). Podobnie klasyfikacja Squire'a (1986, za: Maruszewski, 2001) mówi o tym, że istnieją informacje przechowywane poza pamięcią deklaratywną, czyli wykorzystującą język. W związku z tym zakres danych, do jakiego odnosi się opisywane narzędzie, nie może być uznany za kompletny. Oprócz danych pochodzących z rysunków osoby badanej pominięte zostały również informacje związane z przekazem niewerbalnym. Nie dokonano bowiem dokładnej transkrypcji przekazu, uwzględniającej elementy, takie jak chwile zastanowienia, intonacja czy śmiech. Nagrane wypowiedzi zostały poddane transkrypcji w rozumieniu interpretacyjnym, co pozwoliło skupić się na dokładnej analizie treści przekazu (Lapadat, 2000). Uznano ją bowiem za najmocniej nasyconą znaczeniowo, a zgodnie z sugestią Krejtz i Krejtz (2005a) „złym nawykiem jest dążenie do objęcia badaniem jak największej ilości zmiennych, ponieważ zwiększa to liczbę potencjalnych błędów i przypadkowości".

J e d n o s t k a a n a l i z y. Wybór jednostki analizy był związany z charakterem mierzonych zmiennych (Krejtz i Krejtz, 2005a). Założono, że wypowiedzi osób badanych będą wskaźnikami pewnych ukrytych tendencji, a więc będą niosły ze sobą znaczenie czy intencję osoby badanej. Za podstawowy obiekt analizy przyjęto więc jednostkę znaczeniową (*meaning unit*). Wyznacznikami takiej jednostki stały się jej spójność logiczna, odrębność oraz nowość wnoszonego znaczenia. Każdy z sędziów sam decydował, gdzie kończy się jedna jednostka, a zaczyna druga. Taki sposób wyodrębniania jednostek pozwalał zachować większą elastyczność wobec różnych tendencji w budowaniu wypowiedzi przez osoby badane. Niezależnie bowiem, czy osoba mówiła na dany temat dużo i opisowo, czy też krótko i zwięźle, jednostka była liczona tylko raz.

4. Klucz kodowy

Klucz kodowy to najistotniejszy element w analizie treści, gdyż od niego zależy trafność operacjonalizacji (Krejtz i Krejtz, 2005a), rozumiana jako spójność mię-



Rys. 1. Przebieg procesu analizy rzetelności klucza kodowego AP-P

Źródło: opracowanie własne.

dzy wyodrębnioną kategorią (zmienną) a pojęciem, do którego się ona odnosi[2]. Za Krejtz i Krejtz (2005b) można przyjąć, że klucz kodowy to „spis kategorii jakościowych zawierających nazwę wraz z definicją (opisem) ich znaczenia, przykłady treści, które mogą być zaklasyfikowane do każdej kategorii oraz instrukcję kodowania dla sędziów kompetentnych". W przypadku tego narzędzia posłużono się kategoryzowaniem *a priori*, opierającym się na kategoriach znaczeniowych, które tworzone są na podstawie założeń teoretycznych przyjętych przez badacza (Krejtz i Krejtz, 2005a). Uznano, że proces projektowania nie jest jednorodny, ale składa się z kilku charakterystycznych działań twórcy. Działania

[2] Klucz kodowy wraz z przykładami, stanowiący fragment Instrukcji dla sędziów kompetentnych narzędzia Analiza Protokołu – Projektowanie, zawiera załącznik 2.

te zostały wyróżnione jako zmienne, a ich dokładna operacjonalizacja znalazła się w Instrukcji dla sędziów kompetentnych. Tworzenie rzetelnego narzędzia implikuje określony schemat jego konstrukcji. W przypadku AP-P zastosowano procedurę oceny jego rzetelności na podstawie pomiaru spójności między sędziami kompetentnymi oraz poprawiano klucz, aż do osiągnięcia satysfakcjonującej zgodności (Hruschka i in., 2004, za: Krejtz i Krejtz, 2005b).

Pierwszym krokiem była transkrypcja danych oraz stworzenie zasad podziału tekstu na jednostki znaczeniowe i kategorie klucza kodowego. Informacje te zostały przedstawione sędziom kompetentnym na szkoleniu wraz z przykładami wypowiedzi kodowanych do poszczególnych kategorii. Następnie przeprowadzono pierwsze pilotażowe kodowanie z użyciem wersji I klucza kodowego. Na podstawie zebranego materiału ustalono poziom zgodności sędziów. Zarówno w badaniach pilotażowych, jak i właściwych posłużono się wskaźnikiem procentu zgodnych kategoryzacji. Współczynnik ten opiera się na obliczaniu proporcji zgodnych kategoryzacji do całkowitej liczby podjętych decyzji (Krejtz i Krejtz, 2005c).

Tab. 2. Wskaźniki spójności kodowania sędziów kompetentnych

Klucz kodowy wersja I (2 sędziów)	
Średnia spójność w zakresie wyróżniania jednostek znaczeniowych	78%
Średnia spójność w zakresie klasyfikacji do kategorii	46%
Klucz kodowy wersja II (4 sędziów)	
Średnia spójność w zakresie wyróżniania jednostek znaczeniowych	84%
Średnia spójność w zakresie klasyfikacji do kategorii	89%

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach z użyciem opisywanego narzędzia posłużono się metodą kodowania przez sędziów całych tekstów, bez wcześniejszego podziału na jednostki (Kursaki, 2000, za: Krejtz i Krejtz, 2005c). Każdy sędzia kompetentny, dokonując analizy i kodowania kluczem, wyodrębnia jednocześnie jednostki znaczeniowe. Zgodność między sędziami była więc liczona w dwóch zakresach – wyróżniania jednostek analizy (na ile jednostki podziału tekstu przypadają w tych samych miejscach) oraz klasyfikacji do kategorii klucza. W pierwszym badaniu pilotażowym nie uzyskano satysfakcjonującej zgodności procedury klasyfikacji, dlatego klucz kodowy musiał zostać zmodyfikowany. W drugiej wersji wykazał już bardzo wysoki współczynnik zgodności, więc wersja ta została wykorzystana do badań właściwych.

Całość materiału badawczego (70 stron transkrypcji) została zakodowana przez 5 sędziów kompetentnych (studentów psychologii i kognitywistyki). Na podstawie zebranego materiału sprawdzono kompletność kategorii klucza,

a więc również jego trafność (Krejtz i Krejtz, 2005c), poprzez zliczenie frekwencji wypowiedzi badanych zakodowanych do kategorii „inne”. Znalazło się w niej średnio 12% wypowiedzi osób badanych, co można uznać za niską frekwencję. Oznacza to, że większość przekazu został objęta kategoriami istniejącymi w kluczu.

5. Analiza wyników

Zakodowane przez sędziów transkrypcje były poddawane analizie pod kątem niezgodności. Ze względu na nieparzystą liczbę sędziów za kryterium rozstrzygania niezgodności przyjęto większość. Jeżeli więc minimum trzech sędziów uznało, że jednostka kończy się w danym miejscu lub należy do danej kategorii, taka wersja była przyjmowana. Jeśli nie można było odnieść się do tego kryterium, wątpliwości rozstrzygał badacz na podstawie wiedzy teoretycznej.

W celu uzyskania wskaźników zmiennych posłużono się metodą zliczania kategorii znaczeniowych, która polega na liczeniu frekwencji jednostek należących do poszczególnych kategorii w tekście (Krejtz i Krejtz, 2005a). Założono więc, że im częściej dana kategoria ujawnia się w wypowiedziach osoby badanej, tym większe znaczenie ma dla autora przekazu. Znaczenie to oczywiście nie musi być przez niego uświadamiane, jednak świadczy o łatwości (a więc także preferencji) wypowiadania się na dany temat. W związku z tym im częściej pojawiał się dany typ wypowiedzi, tym wyższy wynik uzyskiwała osoba w zakresie odpowiadającej zmiennej. Ze względu na to, że wypowiedzi osób badanych różniły się długością (od 10 do 120 jednostek znaczeniowych), jako wskaźniki potraktowano proporcje liczby jednostek z danej kategorii do liczby wszystkich jednostek, jakie zostały zakodowane w przypadku danej osoby. Dzięki temu wyeliminowano możliwy wpływ zmiennej zakłócającej, jaką była obszerność i długość wypowiedzi osoby badanej.

6. Ograniczenia metody analizy protokołu

Analiza treści wykorzystująca instrukcję głośnego myślenia, przy wszystkich wynikających z niej korzyściach związanych z możliwością procesowej analizy zjawisk, ma kilka ograniczeń. Główne kontrowersje dotyczą kwestii trafności, adekwatności i kompletności tej metody (Crutcher, 1994; Cross i in., 1996). Wskazuje się na następujące ograniczenia:

– kodowane jednostki mogą wynikać nie z zakładanego procesu myślenia, a z samej instrukcji dotyczącej konieczności werbalizacji (tzw. problem reaktywności; Crutcher, 1994). Mogą więc zostać zakodowane stwierdzenia lub przemyślenia, które bez instrukcji „mów, co myślisz” nie pojawiłyby się w umyśle osoby badanej. Sam fakt werbalizacji znacząco zmienia zachowanie osoby badanej;

– werbalizacje nie są kompletnym i idealnym odzwierciedleniem procesu myślenia, co więcej – niemożliwe jest sprawdzenie poziomu tej dokładności (Cross i in., 1996; Lloyd, Lawson i Scott, 1996);

– osoba badana może nieświadomie skupiać się na myślach, które są równoległe i poboczne wobec rzeczywistego procesu rozwiązywania problemów;

– instrukcja głośnego myślenia umożliwia raportowanie jedynie informacji dostępnych pamięci krótkotrwałej oraz aktualnie znajdujących się w polu uwagi. Istnieje więc zagrożenie, że nie zostaną uchwycone procesy peryferyczne, co w badaniach nad twórczością może być ważną kwestią.

7. Wykorzystanie narzędzia AP-P w kolejnych badaniach

W związku z wymienionymi ograniczeniami kolejne badania przy użyciu metody głośnego myślenia musiałyby mieć charakter systematycznie modyfikowanej replikacji. Ograniczenia te nie są całkowicie możliwe do wyeliminowania, jednak warto je minimalizować, np. pozostawiając osobę badaną samą w trakcie pracy (jej zachowanie rejestruje wtedy kamera). Może to sprawiać, że twórca zapomni o instrukcji głośnego myślenia, ale zmniejsza to poczucie kontroli wypowiedzi, występujące, gdy badacz jest bezpośrednim odbiorcą komunikatu. Dobrym sposobem sprawdzenia trafności analizy protokołu jest triangulacja, czyli stosowanie także innych metod badania (testów twórczego myślenia, kwestionariuszowych deklaracji, testów osobowości twórczej). Ciekawych informacji mogłoby dostarczyć porównanie wypowiedzi osoby badanej na temat procesu swojej pracy przed i po wykonaniu zadania. W trakcie rozwiązywania problemu twórca może określać bliskość rozwiązania metodą „ciepło – zimno", co również daje pewien wgląd w proces jego myślenia (por. Nęcka, 2001). Zastosowanie dodatkowych metod poszerzyłoby zakres badanych zmiennych o elementy reprezentacji obrazowych (systematyczna analiza szkiców osoby badanej, zarówno ilościowa, jak i jakościowa) oraz wskaźniki procesów emocjonalno-motywacyjnych (analiza zachowań niewerbalnych, mimiki, analiza treści wypowiedzi pod kątem emocjonalno-motywacyjnym).

Literatura

Austin, J., Delaney, P. F. (1998). Protocol Analysis as a Tool for Behavior Analysis. *The Analysis of Verbal Behavior*, *15*, 41-56.

Bilda, Z., Gero, J. S., Purcell, T. (2006). To sketch or not to sketch? That is the question. *Design Studies*, *27*, 587-613.

Cross, N. (1997). Descriptive models of creative design: application to an example. *Design Studies*, *18*, 427-455.

Cross, N., Christiaans, H., Dorst, K. (red.) (1996). *Analysing design activity.* Chichester: John Wiley & Sons.

Crutcher, R. J. (1994). Telling What We Know: The Use of Verbal Report Methodologies in Psychological Research. *Psychological Science*, *5*(5), 241-244.

Dahl, D. W., Chattopadhyay, A., Gorn, G. J. (2001). The importance of visualization in concept design. *Design Studies*, *22*, 5-26.

Dorst, K. (1995). Analysing design activity: new directions in protocol analysis. Editorial. *Design Studies*, *16*, 139-142.

Dorst, K. (1996). The design problem and its structure. W: N. Cross, H. Christiaans, K. Dorst (red.), *Analysing design activity.* Chichester: John Wiley & Sons, 17-34.

Dorst, K., Cross, N. (2001). Creativity in the design process: co-evolution of problem-solution. *Design Studies*, *22*, 425-437.

Eisentraut, R., Günter, J. (1997). Individual styles of problem solving and their relation to representations in the design process. *Design Studies*, *18*, 369-383.

Howard, T. J., Culley, S. J., Dekoninck, E. (2008). Describing the creative design process by integration of engineering design and cognitive psychology literature. *Design Studies*, *29*, 160-180.

Kokotovich, V. (2008). Problem analysis and thinking tools: and empirical study of non-hierarchical mind mapping. *Design Studies*, *29*, 49-69.

Kozielecki, J. (1968). *Zagadnienia psychologii myślenia.* Warszawa: PWN.

Krejtz, K., Krejtz, I. (2005a). Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 129-149.

Krejtz, K., Krejtz, I. (2005b). Rzetelność w analizie treści. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 217-230.

Krejtz, K., Krejtz, I. (2005c). Wybrane statystyki zgodności między sędziami w analizie treści. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 231-249.

Kruger, C., Cross, N. (2006). Solution driven versus problem driven design: strategies and outcomes. *Design Studies*, *27*, 527-548

Lapadat, J. C. (2000). Problematizing transcription: purpose, paradigm and quality. *International Journal of Social Research Methodology*, *3*(3), 203-219.

Lawson, B. (2006) *How designers think. The design process demystified*. Amsterdam: Architectural Press, Elsevier.

Lloyd, P., Lawson, B., Scott, P. (1996). Can concurrent verbalization reveal design cognition? W: N. Cross, H. Christiaans, K. Dorst (red.), *Analysing design activity.* Chichester: John Wiley & Sons, 437-463.

Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nęcka, E. (1994). *TRoP… Twórcze rozwiązywanie problemów.* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nęcka, E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Nisbett, R. E., Wilson, T. D. (1977). Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes. *Psychological Review*, *84*(3), 231-259.

Ömer, A., Chengtah, L. (1996). Design protocol data and novel design decisions. W: N. Cross, H. Christiaans, K. Dorst (red.), *Analysing design activity.* Chichester: John Wiley & Sons, 35-63.
Paivio, A. (1969). Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, *73*(1), 241-263.
Purcell, A. T., Gero, J. S. (1998). Drawings and the design process. *Design Studies*, *19*, 389-430.
Rodgers, P. A., Green, G., McGown, A. (2000). Using concept sketches to track design progress. *Design Studies*, *21*, 451-464.
Sternberg, R. J. (2001). *Psychologia poznawcza.* Warszawa: WSiP.
Ulusoy, Z. (1999). To design versus to understand design: the role of graphic representations and verbal expressions. *Design Studies*, *20*, 123-130.
Von der Weth, R., Frankenberger, E. (1995). Strategies, competence and style – problem solving in engineering design. *Learning and Instruction*, *5*, 357-383.

Załącznik 1. Analiza Protokołu – Projektowanie (AP-P) Instrukcja dla osoby badanej

Badanie ma na celu określenie, jak przebiega proces myślenia w trakcie projektowania przedmiotów. Głównie interesuje mnie więc to, jak tworzysz projekt. Przypominam, że badanie jest całkowicie anonimowe.

Za chwilę przedstawię Ci zadanie, na jego wykonanie masz maksymalnie pół godziny. Twoim celem będzie stworzenie konkretnego projektu przedmiotu wraz z przynajmniej ogólnymi wytycznymi co do jego wykonania. Czy jasno określiłam cel?

W czasie wykonywania zadania proszę Cię, abyś myślał/a głośno, wypowiadał/a w miarę możliwości każdą myśl. W trakcie tworzenia tego projektu możesz szkicować na kartkach. Będę Cię prosić o udostępnienie mi tych rysunków – ich jakość nie będzie podlegała ocenie. Czy sposób przeprowadzenia badania jest dla Ciebie zrozumiały?

Twoim zadaniem jest zaprojektowanie przedmiotu. Miejscem dla przedmiotu, który będziesz tworzyć, jest przestrzeń między człowiekiem a laptopem, przenośnym komputerem. Czy możemy zaczynać?

W trakcie badania badacz na wątpliwości osoby badanej odpowiada:

Masz wolny wybór, jaki przedmiot chcesz stworzyć, musi on jedynie mieścić się w przestrzeni między człowiekiem a przenośnym komputerem.

Proszę, abyś wypowiadał/a głośno swoje myśli, gdyż jest to niezbędne dla celu badania.

Gdy czas dobiega końca, a projekt nie jest skonkretyzowany, badacz tylko raz przypomina osobie badanej:

Proszę, abyś zmierzał/a ku stworzeniu konkretnego projektu, gdyż pozostało nam tylko 10 minut.

ZAŁĄCZNIK 2. KLUCZ KODOWY ANALIZA PROTOKOŁU – PROJEKTOWANIE FRAGMENT INSTRUKCJI DLA SĘDZIÓW KOMPETENTNYCH[3]

Jednostką kodowania staje się każde zachowanie werbalne osoby badanej. Za takie zachowanie uznajemy każdą wypowiedź stanowiącą:
- logiczną całość,
- dającą wyróżnić się od poprzedniej znaczeniowo (jakościowo),
- wnoszącą nową informację do procesu.

Niejednoznaczne fragmenty czasem lepiej włączyć w jedną większą całość, pamiętając, że jednostka znaczeniowa musi należeć tylko do jednej kategorii.

UWAGA! Jeżeli wypowiedź OB. nie wnosi nowej informacji, jest to jedynie informacja powtórzona, należy zakodować ją tak samo, jak była zakodowana, gdy pojawiła się po raz pierwszy, ale bez nadawania jej numeru, tylko z kodem POWT.

Zachowania werbalne OB. (wypowiedzi) powinny zostać zaklasyfikowane do jednej z 6 kategorii i oznaczone odpowiednim dla tej kategorii kodem. Każda kolejna wypowiedź z danej kategorii powinna zostać opatrzona nowym numerem.

KATEGORIA 1. PRZYWOŁYWANIE INFORMACJI

Do tej kategorii kodowana jest każda informacja przywołana w toku myślenia osoby badanej. Są to zarówno informacje należące do tzw. wiedzy obiektywnej, jak również własne opinie osoby badanej. Ważne jest, aby odróżnić przywoływanie informacji od weryfikacji – przywoływanie informacji nie jest akcją podejmowaną przez OB. ani jej opinią na temat własnego projektu, a jedynie informacją, nie wnosi nic poza informacją. Informacja w tej kategorii nie stanowi założenia, jak ma wyglądać projektowany przedmiot, jest tylko informacją, która może zostać wykorzystana. Tym, co odróżnia przywoływanie informacji od założenia, jest to, że nie ma ono kontekstu projektowanego przedmiotu. Założenie odnosi się bowiem do przedmiotu poprzez kontekst „mój przedmiot/projektowany przedmiot będzie...”. Informacja tego kontekstu nie posiada. W zależności od źródła informacje te są kodowane jako pochodzące ze źródła obiektywnego lub subiektywnego. Jeśli osoba badana mówi o sobie, uznajemy to za przywołanie informacji subiektywnej (o ile nie jest to metaanaliza swojego myślenia i działania klasyfikowana w kategorii weryfikacji).

[3] Jako przykłady podano autentyczne wypowiedzi OB. z badań pilotażowych, zachowano oryginalne słownictwo oraz interpunkcję transkryptu wypowiedzi.

Przykłady:

A – informacje subiektywne

No to przede wszystkim zastanowiłabym się nad tym, jakie znam produkty, czy meble w wyposażeniu domu czy różnych miejsc publicznych, które służą do korzystania z komputerów

bo fajnie też jak jest klawiatura trochę wyżej znaczy jest tak po skosie i że możesz oprzeć ręce na stole

B – informacje obiektywne

To znaczy teraz dużo więcej ludzi korzysta z komputerów i robią to wszędzie i w knajpach i w mieszkaniu i wszędzie, na lotnisku prawda.

To zastanowiłabym się jaką pozycję ludzie lubią przyjmować pracując na komputerze, a niektórzy lubią siedząc, czy tam nawet klęcząc bo to jest najlepsze dla kręgosłupa.

Widziałam taki projekt, który był bardzo ergonomiczny i był taki jakby dostosowany do pracy przy kompie. To było coś takiego, że babka sobie klęczała, miała tu takie wyprofilowane siedzenie na plecy, taki niby klęcznik, ale stworzony z takiego normalnego krzesła biurowego i miała przed sobą taki komputer, tylko że ona miała stacjonarny.

Kategoria 2. Werbalizacja problemu

Za werbalizację problemu uznajemy każdą wypowiedź OB., która określa, nad czym będzie pracować badany. OB. może formułować problem poprzez komunikowanie zauważanej przez nią potrzeb, braku czegoś, niedostatku itp. W teorii designu wyróżnia się dwa podstawowe problemy, nad którymi pracuje projektant: brak jakiegoś przedmiotu lub brak jakiegoś elementu funkcjonującego przedmiotu. OB. może zająć się więc projektowaniem nowego przedmiotu lub ulepszaniem już istniejącej rzeczy. Problem może być sformułowany jako stwierdzenie (np. „przydałoby się, brakuje”) lub pytanie.

Przykłady:

A takich jest dość niewiele.

nie byłoby takiej sytuacji, że niby uniwersalny mebel może nie być uniwersalny

Bo na przykład rozkładanie i składanie takiego fotela na lotnisku czy w miejscu publicznym mogłoby być dosyć problemowe,

Tylko tu się pojawia też problem, że ludzie mają różną wielkość, niektórzy są wyżsi, niektórzy mają większe tułowia albo długie nogi. To jest trudno stworzyć jeden produkt dla tych wszystkich ludzi.

tylko to też jest trochę problem czy ten stolik na przykład musiał by mieć tam podłączenie do gniazdka to nie wiem jak mogłoby być to źródło energii tam zachowane

Kategoria 3. Stawianie założeń

Poprzez stawianie założeń OB. dookreśla swoje rozwiązanie, zawęża, w jakich granicach ma się mieścić, jakie mieć cechy. Założenie zawsze powinno odnosić się do projektowanego przedmiotu – nie uznajemy za założenia stwierdzeń,

związanych np. z cechami laptopa. Są to tylko przywołane informacje, ewentualnie werbalizowane problemy. Założenie musi odnosić się do projektowanego przedmiotu. Zachowanie werbalne kodowane w tej kategorii to określanie charakterystyk przedmiotu w sposób ogólny, ideologiczny. W sztukach przemysłowych, takich jak design czy architektura, funkcjonuje określenie „projekt ideowy", które oznacza, że projekt nie ma podstaw realizacji, a jest jedynie reprezentacją idei, założeń co do cech realizacji takiego projektu. Podstawą odróżnienia założenia od pomysłu jest jego abstrakcyjność. W rozumieniu abstrakcyjności pojęcia lub wyrażenia odwołujemy się do kryterium możliwości odnalezienia konkretnej reprezentacji tego pojęcia. Jeśli OB. wymienia cechę przedmiotu, charakterystykę przedmiotu, która może być realizowana na różne sposoby, jest to założenie. Konkretne rozwiązania, które będą realizowały tę abstrakcyjną cechę, będą kodowane w następnej kategorii. Ważne jest przyjęcie jasnej granicy abstrakcyjności i konkretności oraz konsekwentne trzymanie się tego podziału w każdym kodowaniu, niezależnie od OB., zatem jeśli jakaś wypowiedź danej osoby była kodowana jako abstrakcyjna, na tyle że stanowi założenie, musi być też tak kodowana u kolejnych osób.

Przykłady:

Więc można by stworzyć jeden produkt swoim designem pasujący do wszystkich tych przestrzeni a byłby bardzo ergonomiczny, byłby taki przystosowany do człowieka.

Pierwszym moim założeniem to by było na pewno to, żeby ten mebel był taki mobilny, żeby można go było do swoich potrzeb dostosowywać. I że jakby jeśli ktoś pracuje nawet leżąc czy półleżąc to mógłby to zrobić albo nawet siedząc

No i przede wszystkim musiał by być uniwersalny,

No i też narysowałam w tym schemacie komfort jakoś, że to nie mogło być takie zwykłe krzesło, bo na zwykłym krześle możemy sobie w barze usiąść i też korzystać z kompa.

Chyba, że jeszcze inaczej to mogłoby być tak, że tak naprawdę wybieramy sobie mebel dowolny, dowolny w swojej przestrzeni, taki, jaki akurat lubimy, czyli albo łóżko, albo stołek, albo coś tam innego, krzesło w restauracji. Tylko ważny byłby ten stół, ten element, który trzyma komputer,

Nawet mogłoby to działać powiedzmy w takich publicznych miejscach można by sobie coś takiego wypożyczyć.

a człowiek by takie już doładowane wypożyczał krzesło, doładowany stolik

Czyli teraz wybieramy sobie dowolne miejsce, w którym pracujemy, czyli siedzimy w poczekalni czy w kolejce, jemy obiad w restauracji albo czekamy na fryzjera, na dentystę cokolwiek i mamy dostępny taki stolik,

którego możemy sobie położyć na kolanach, którego możemy postawić na podłodze,

Kategoria 4. Generowanie pomysłów

Pomysł jest w odróżnieniu od założenia konkretny, jest rozwiązaniem, które zazwyczaj w jakiś sposób realizuje założenie (nawet jeśli nie było ono wcześniej

zwerbalizowane). Jest więc łatwiejszy do wyobrażenia sobie, choć nie zawsze musi być dokładnym opisem realizacji. W zależności od poziomu konkretności oraz od zakresu przedmiotu, jaki obejmuje pomysł, kodujemy ogólność pomysłu na trzech poziomach jako pomysł dotyczący:

– całego przedmiotu (co to jest za przedmiot, np. stół, krzesło),

– cechy przedmiotu (ale nie cechy ogólnej, kodowanej w założeniach, tylko cechy szczegółowej, np. ma nóżki, ma poduszkę, jest zielony, jest na baterie),

– konkretnego rozwiązania technicznego (sposób składania/rozkładania, materiały, regulacja wysokości, np. pneumatyczna).

Pomysły są najczęściej przedmiotem szkiców osoby badanej, dlatego warto w trakcie kodowania brać pod uwagę to, jak wygląda reprezentacja obrazowa wykonana przez OB. Osoba badana może wypowiadać się w taki sposób, jakby chciała zwrócić uwagę badacza na szkic, np. „wyglądałoby to tak, zrobię to tak, tu ma ten element". Jest to wskazówka, że mówi ona o konkretnym pomyśle, więc wypowiedź ta zalicza się do kategorii pomysłu, a nie założenia.

Przykłady:

czyli mógłby mieć takie różne elementy, które jakoś się przesuwają, rozkładają, żeby były na przykład modularne.

no i też element, który by trzymał laptop musiał by być jakiś perforowany od spodu, z jakimiś otworami,

No to powiedzmy spróbuje sobie narysować takie zwykłe krzesło stworzone z takich elementów, które mogłyby się jakoś ruszać.

że może jednak tu musiałby być jeden kształt, na którym można by różnie usiąść na przykład

Może by mógłby być w ogóle składany w taki zeszyt, który działa jako podstawka. Działa jako też rozkładany stolik na przykład, tak by się rozkładał…

także taki przenośny stolik, który ma w sobie i Internet i podłączenie i powiedzmy jakieś tam doładowanie indukcyjne a oprócz tego jest wygodny.

Może to mogłoby być w ogóle po prostu kawałek okrągłego blatu, który mieściłby pod spodem całą tą instalację, która pozwalałaby jakby sprawić to, że to się doładowuje i jakiś tam modem mały, to nie zajmuje dużo miejsca.

Mogłoby to być tak naprawdę połączenie kawałka deski, blatu plus powiedzmy jakaś miękka poduszka na kolana.

Kategoria 5. Weryfikacja

Weryfikacja to złożona kategoria będąca podstawą informacji zwrotnej na temat zaprojektowanego przedmiotu, jaką dostarcza sobie OB. w trakcie procesu myślenia. Jest to kategoria składająca się z trzech rodzajów zachowań werbalnych:

Uzasadnianie pozytywne (konfirmacja) – OB. potwierdza słuszność swojego pomysłu, argumentuje za, ujawnia, że pomysł jej się podoba, podoba się

też innym, jest dobry z różnych przyczyn. Należy szczególnie zwrócić uwagę na podawanie argumentów potwierdzających tezę, wskazują na to takie elementy wypowiedzi, jak „bo", „dlatego właśnie", „ponieważ". Sugerują one, że należy rozważyć kodowanie danej jednostki w ramach kategorii konfirmacji, a nie np. przywoływania informacji. Tu bowiem te informacje pełnią już konkretną funkcję, OB. *explicite* używa ich jako argumentów, nie są one tylko luźną informacją, z której bezpośrednio nic nie wynika.

Przykłady:

Bo nie trzeba by wkładać w to swojej jakiejś tam pracy

bo jakby fajnie by było się od razu podczepić do sieci w tym komputerze

że na tym krześle ludziom właśnie fajnie by się pracowało nie tylko ze względu na to, że są udogodnienia takie, że jest tam gniazdko i przyłącze do Internetu, ale że jest to takie komfortowe bardzo.

Czyli technicznie jakby to wykonać, fajnie by było jakby coś takiego było.

No to nie wiem, tak mi się wydaję, że to by było może fajniejsze, że to był rodzaj jakiegoś stolika i w tym stoliku byłyby zawarte takie rzeczy, może komfort też.

Falsyfikacja – oznacza zarówno negowanie pomysłów przez przytaczanie argumentów przeciw, tworzenie alternatywnych założeń i alternatywnych pomysłów, ale także deklarowanie obiektywnego sprawdzania pomysłu, np. poprzez badania czy zebranie dodatkowych informacji, którymi OB. nie dysponuje w warunkach badania. Szczególną uwagę należy zwrócić na negacje, takie jak „nie", „ale przecież", „tak, ale". Negowanie może być sugestią, że osoba badana falsyfikuje za pomocą jakiegoś argumentu/wątpliwości swoją hipotezę. Negowanie nie musi oznaczać, że OB. porzuci pomysł, nadal jednak jest falsyfikacją, nawet gdy mimo wątpliwości OB. pozostanie przy pomyśle. Kolejną ważną sugestią w tej kategorii jest sprawdzanie obiektywne – informacja, że coś musi zostać potwierdzone, żeby było słuszne, potwierdzone opiniami innych, materiałami książkowymi, Internetem. Sprawdzanie obiektywne stanowi sugestię chęci sfalsyfikowania tezy.

Przykłady:

żeby ten komp się nie przegrzewał, żeby te wiatraczki te mogły sobie działać spokojnie

czyli musiałabym sobie zobaczyć jakie są wymiary laptopów, żeby każdy się zmieścił

chyba że to jest sieć bezprzewodowa

Metaanaliza – wypowiedzi OB., które wskazują na jej refleksje dotyczące własnego myślenia, informacje odnoszące się do własnego stanu wiedzy i umiejętności, wyznawanych zasad dotyczących projektowania. W kategorii tej kodowane są wypowiedzi na temat tego, co osoba badana sądzi o swojej pracy – o tym, o czym myśli, a także o tym, co robi, np. o szkicach. Metaanali-

zą są również wypowiedzi świadczące o planowaniu bądź podsumowywaniu swojej pracy, np. „zrobiłam już to", „muszę pomyśleć jeszcze nad tym". Należy zwrócić uwagę na wypowiedzi, które wynikają jedynie z chęci podtrzymywania wypowiedzi, czyli tzw. fatycznej funkcji języka. Te wypowiedzi n i e n a l e ż ą do tej kategorii, powinny być kodowane w kategorii „inne". Można do nich także zaliczyć komentarze wypowiadane do badacza (odpowiedzi badacza zaznaczone będą kursywą, co oznacza, że badany nawiązał poprzednią wypowiedzią dialog z badaczem), a także stwierdzenia będące artefaktem metody głośnego myślenia (np. „myślę sobie", „zastanawiam się", stanowiące jedynie rozpoczęcie zdania, a nie właściwą refleksję nad myśleniem).

Przykłady:

próbuje sobie tak pomyśleć, co by można było stworzyć.

Spróbuje sobie rysować w różnych pozycjach pracy na komputerze.

Mi się wydaję, że to jest i tak jakby szeroko, może mogłabym się zastanowić nad tym jak w jakimś konkretnym wnętrzu mogłoby to wyglądać.

To narysuje poduszkę tutaj i myślę, że to by oznaczało taki komfort pracy

Nie wiem tak mi się spodobał nawet ten pomysł z tymi przegubami.

Nie wiem czy są takie rzeczy,

Ja na razie nie myślę może technicznie bo nie wiem czy mam się tak ograniczać.

Teraz jest jakby kwestia wymyślenia jak najprostszej formy dla całej złożoności tego pomysłu,

Kategoria 6. Inne

Pamiętamy, że kodujemy wszystkie wypowiedzi OB. Jeśli wypowiedź nie zalicza się do żadnej z wyróżnionych kategorii, zostaje zaklasyfikowana jako inne. Przy takiej klasyfikacji warto podać nazwę kategorii, w której mieściłoby się dane stwierdzenie. Sugestie takie będą brane pod uwagę przy integracji danych. Tutaj jest także miejsce na wypowiedzi będące egzemplifikacją chęci podtrzymywania wypowiedzi przez OB.

Summary

The use of protocol analysis in research on industrial design

This paper presents AP-P tool dedicated to analyse thinking process while designing. The method presented is based on protocol analysis tradition; data are gathered using a "think aloud" instruction. A key code for AP-P tool enables estimation of length and variety of each phase of designer's thinking process, which can be the base for further analysis of his work. The possibilities and limitations of using the tool are detailed.

Słowa kluczowe: projektowanie, analiza protokołu, analiza treści

Keywords: design, protocol analysis, verbal report methodologies

Anna Szymanik

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
Instytut Psychologii

Metoda projekcyjna w badaniu motywacji do wyboru stroju przez nastoletnie dziewczęta*

Wprowadzenie

Tematyka podjętych badań wiąże się bezpośrednio z wyborem stroju przez nastoletnie dziewczęta, aczkolwiek dotyczy jednego, konkretnego sposobu ubierania się, powszechnie obserwowanego w ostatnich latach, mianowicie stroju eksponującego brzuch. Zanim zjawisko to zdobyło popularność w Europie, było obserwowane m.in. w Indiach – Hinduski w odsłanianiu brzucha nie widzą nic niestosownego, w przeciwieństwie do odsłaniania np. dekoltu (Zwoliński, 2006). W Polsce strój odsłaniający brzuch można zaobserwować niezależnie od pogody czy pory roku, zarówno w miejscach publicznych, jak i takich, gdzie odsłanianie brzucha jest zabronione (np. w szkołach), u młodych, nastoletnich dziewcząt oraz dojrzałych kobiet.

Przez ostatnie 60 lat wpływ mody był wyraźnie widoczny w strojach – od wysokich szpilek, poprzez minispódniczki w latach 60. i zmieniające głębokość dekolty, aż do spodni i butów na płaskim obcasie (James, 2002). Upraszczając wniosek Richardsona i Kroebera (1940, za: Barber, 1999), można powiedzieć, że popularny stawał się taki strój, który pozwalał kobietom podkreślać walory w danych czasach cenione, jak choćby atrakcyjność fizyczną w sytuacji dużej

* Prezentowana metoda badawcza została skonstruowana na potrzeby pracy magisterskiej pt. *Motywacje leżące u podstaw wyboru sposobu ubierania się dziewcząt*, pisanej pod kierunkiem prof. dr. hab. Janusza Trempały w latach 2007-2009. Autorką rysunków wchodzących w skład narzędzia jest Anna Szymanik.

konkurencji na rynku matrymonialnym. Wpływ wysokich obcasów na sylwetkę kobiecą – wypychanie do przodu bioder i biustu – najprawdopodobniej spowodował, że są one popularne do dziś. Biorąc pod uwagę, że strój odsłaniający brzuch nie przeminął w ciągu kilku sezonów, jak np. moda na falbanki, można przypuszczać, że wpływa on również w znaczący sposób na atrakcyjność noszącej go dziewczyny i dlatego jest przez nią wybierany. Niewykluczone jednak, że za jego wyborem kryją się inne motywy. Co skłania nastoletnie dziewczęta do wyboru stroju odsłaniającego brzuch? Czy te same motywacje mają wpływ na wybór stroju, w którym idą do szkoły czy na dyskotekę? Odpowiedzi na te pytania miały przynieść przeprowadzone badania.

1. Motywacje do wyboru stroju

Przygotowania do badań rozpoczęto od analizy literatury w poszukiwaniu przesłanek do wnioskowania o motywacjach. Preferencje dotyczące wyboru stroju eksponującego brzuch nie były dotąd głębiej analizowane w literaturze psychologicznej, choć tematykę stroju podejmowano w różnych nurtach psychologii.

Strój od niepamiętnych czasów miał za zadanie nie tylko chronić ciało człowieka, ale także – a nawet przede wszystkim – upiększać je i zwiększać jego atrakcyjność.

> U wielu nago żyjących ludów naturalnych ubranie jest wkładane tylko do pewnych tańców, których głównym celem jest wzbudzanie namiętności u ludzi płci odmiennej (Imieliński, 1989, s. 150).

Jednakże popularność stylu ubierania się eksponującego brzuch kłóci się z założeniem, że ciało zasłonięte podnieca bardziej niż nagie (Imieliński 1989). Warto więc odpowiedzieć na pytanie: czy rzeczywiście są przesłanki pozwalające stwierdzić, że strój odsłaniający brzuch sprawia, że ciało kobiece wydaje się atrakcyjniejsze?

Część psychologicznych teorii atrakcyjności zakładała, że kryteria piękna warunkowane są kulturowo (Buss, 2000). Langois obaliła ten pogląd, przeprowadzając eksperyment z niemowlętami przypatrującymi się twarzom (Buss, 2000; 2001). Późniejsze badania potwierdziły wnioski Langois, że „we wszystkich kulturach powtarzają się te same kanony urody” (Buss, 2001, s. 167), a do cenionych cech należą przede wszystkim te, które świadczą o zdrowiu i płodności. Jedna z nich, WHR (*waist-to-hip ratio*), czyli stosunek obwodu talii do obwodu bioder, może wiązać się bezpośrednio ze stylem ubierania się odsłaniającym brzuch. Jak wynika z badań, im niższy WHR, tym większa atrakcyjność kobiety (Dixson, Dixson, Morgan i Anderson, 2007), np. niski WHR jest charakterystyczny dla sylwetki kobiety dojrzałej płciowo i niebędącej w ciąży

(Buss, 2000). Odsłonięty brzuch i spodnie biodrówki (a także szeroki pasek) optycznie zmniejszają obwód talii, a co z tym idzie – WHR, niewykluczone więc, że strój eksponujący brzuch zwiększa atrakcyjność fizyczną dziewczyny, bazując na ewolucyjnie wyselekcjonowanym kryterium dojrzałości płciowej.

Chęć podkreślenia swojej atrakcyjności poprzez strój jako sposób na zainteresowanie sobą i zdobycie partnera może wynikać z potrzeb biologicznych – zaspokojenia popędu seksualnego. W badaniach brytyjskich obserwuje się „wyraźny wzrost liczby dzieci, które przed 10. rokiem życia osiągają dojrzałość biologiczną i przejawiają zachowania typowe dla adolescencji, tj. są seksualnie uświadomione, umawiają się na randki i podejmują pierwsze zachowania seksualne" (Coleman, 2002, za: Trempała, 2006, s. 110). Chęć zaspokojenia popędu jako motywacja do wyboru stroju w świetle tych badań wydaje się być naturalna dla nastoletnich dziewcząt.

Z drugiej jednak strony, w eksponowaniu swojego ciała można dopatrywać się motywów ekshibicjonistycznych.

> Niektórzy autorzy podają, że ekshibicjonizm (w sensie obnażania narządów płciowych) w ogóle nie występuje u kobiet. [...] Jeszcze inni autorzy uważają, że ekshibicjonizm występuje o wiele częściej u mężczyzn, natomiast rzadziej u kobiet, u których ma on występować rzadziej w formie klinicznej, natomiast ma być raczej stylem życia (Bilikiewicz i Imieliński, 1978, s. 276).

> Są [...] badacze, którzy preferencje ekshibicjonistyczne rozpoznają u kobiet, np. striptizerek; dotyczy to tych, które w trakcie ekspozycji własnego ciała osiągają orgazm. Opisano również kobiety osiągające orgazm w trakcie obserwowania pożądania u mężczyzn, wywołanego reakcją na ich ciało (Lew-Starowicz, 2004, s. 177).

> [...] u kobiet ekshibicjonizm w sensie klinicznym należy do rzadkości, natomiast eksponowanie swego ciała w granicach pewnych norm – do normalnego repertuaru działania seksualnego na otoczenie płci przeciwnej (Kępiński 2003, s. 63).

Z kolei Berne twierdzi, że u kobiet można zaobserwować „ekshibicjonizm histerycznej natury" (1997, s. 105).

Przy tak różnorodnych opiniach trudno wysnąć spójny wniosek dotyczący istnienia „kobiecego ekshibicjonizmu". Granica pomiędzy ekshibicjonizmem a chęcią zaspokojenia popędu płciowego jest dość płynna, jednak w tym wypadku można ją określić. Otóż „ekshibicjonizm polega na niejednokrotnym okazywaniu własnych narządów płciowych niespodziewającym się tego obcym ludziom w celu osiągnięcia podniecenia seksualnego" (Seligman, Walker i Rosenhan, 2003, s. 590). Zatem elementem zasadniczo różniącym motywację biologiczną od ekshibicjonistycznej jest uzyskiwanie satysfakcji seksualnej z samego odsłaniania ciała.

Kolejnym motywem warunkującym wybór stroju może być chęć naśladowania pewnych osób bądź zachowań. Powszechnie znany jest wpływ mody na wybór stroju:

> [...] wymusza pragnienie bycia „na bieżąco", potępiając tych, którzy za nią nie nadążają, wytwarza strach przegapienia nowości, a z pewnością „usprawiedliwia" przekraczanie barier tradycyjnego wstydu. Moda zezwala na tupet i bezczelność, czyli swoiste „niegrzeczności", zacierając dawne kategorie wstydu (Zwoliński, 2006, s. 193).

Z psychologii społecznej znany jest mechanizm czystej ekspozycji – im częściej mamy z czymś styczność, tym bardziej to lubimy (Aronson, Wilson i Akert, 1997). U podstaw wyboru stroju może więc leżeć chęć naśladownictwa i uczenie się pewnych zachowań.

Aspektem wiążącym się z wyborem stroju, na który warto zwrócić uwagę, jest sposób traktowania własnego ciała.

> Nasze ciało, w [...] XXI-wiecznym systemie myślenia, jest instrumentem, którym możemy się posłużyć, jest dobrem, które możemy wykorzystać, jest wreszcie wartością, którą możemy powiększać albo marnować. Mówiąc ogólnie, ta nowa tendencja w sposobie traktowania własnego ciała polega na jego uprzedmiotowieniu. Coraz wyraźniej jest to ciało do wykorzystania (Kowalik, 2003, ss. 21-22).

Jeśli ciało może pełnić funkcję narzędzia do osiągnięcia określonego celu, strój również może temu służyć.

> Strój, w jaki ubrana jest osoba, sam z siebie wpływa na postrzeganie jej atrakcyjności fizycznej, uspołecznienia oraz uzdolnień (Szmajke, 1999, s. 106).

W takim wypadku motywem do wyboru stroju byłaby chęć zdobycia czegoś (rzeczy materialnej) bądź wywarcia określonego wrażenia.

Ostatnim wyróżnionym motywem, który może leżeć u podstaw wyboru stroju, jest chęć wyrażenia czegoś za jego pomocą, np. tego, kim się jest lub za kogo chciałoby się uchodzić (Aronson i in., 1997). Wybór stroju wiąże się zatem z autoprezentacją. Motywacja ta została wyróżniona dopiero na podstawie badań pilotażowych.

Wybór stroju zależy nie tylko od indywidualnych preferencji, ale także od czasu, miejsca i okoliczności. Strój odsłaniający brzuch można zaobserwować zarówno w szkole, jak i na ulicy, natomiast motywacje leżące u podstaw jego wyboru mogą się różnić w poszczególnych sytuacjach. Kontrola kontekstu sytuacyjnego pozwoliłaby na określenie, czy dana motywacja jest charakterystyczna dla wszystkich sytuacji, w których może się znaleźć nastolatka, czy tylko dla niektórych.

2. Metoda

Wybór narzędzia badawczego, które mogłoby być użyte do badania motywacji leżących u podstaw wyboru stroju, nastręczył pewnych trudności. Motywacje stanowią treści nie zawsze uświadamiane, często oddziałują na zachowanie z poziomu podświadomości. Użycie kwestionariusza, niezależnie od sposobu

formułowania pytań, pozwoliłoby jedynie na dotarcie do tych motywów, które są uświadomione. Przeprowadzenie wywiadu dawałoby podobne wyniki. Ponadto zarówno kwestionariusz, jak i wywiad wywoływałyby lęk przed oceną przy pytaniu o osobiste motywacje co do wyboru stroju. Ewentualna obserwacja dotyczyłaby w dużej mierze jedynie zachowań i w dłuższej perspektywie nie byłaby możliwa. Zdecydowano się więc na użycie metody projekcyjnej.

Słowo „projekcja" pochodzi od łacińskiego *proicere* – wyrzucać, wyciągać, a w mowie potocznej oznacza rzutowanie (Rembowski, 1986). Projekcja jest więc rozumiana w znaczeniu atrybutywnym: „polega na przypisywaniu własnych motywów, uczuć i zachowań innym osobom" (Rembowski, 1986, s. 22). Zdaniem Munna, „projekcja jest procesem emitowania »wewnętrznej« percepcji oraz procesów emocjonalnych i myślowych na zewnątrz" (1946, za: Rembowski, 1986, s. 23). Metoda projekcyjna pozwala więc dotrzeć do treści ukrytych, jakimi są motywacje.

3. Etap wstępny konstrukcji narzędzia

Na potrzeby badania został skonstruowany specjalny test projekcyjny, częściowo oparty na założeniach *Testu Apercepcji Tematycznej*. Jest to test wizualny, wykorzystujący technikę konstrukcyjną. Technika konstrukcyjna jest oparta na czynnościach konstrukcyjnych – zadaniem osoby badanej jest ułożenie historyjki bądź opowiadania, natomiast „test wizualny", według klasyfikacji Porota (Rembowski, 1986), zakłada, że bodźcem do układania historyjki są schematyczne rysunki bądź zdjęcia.

Pierwotnie skonstruowany test składał się z 8 rysunków (po badaniu pilotażowym odrzucono 2) formatu A4, wykonanych w skali szarości ołówkami o twardości od HB do 6B. Rysunki stanowiły 4 pary (3 pary w wersji ostatecznej). Na obu rysunkach z pary w bardzo podobnym kontekście sytuacyjnym była przedstawiona dziewczyna (rysowana grubszą kreską niż otoczenie, zarówno bliższe, jak i dalsze). Na każdym rysunku była to inna dziewczyna, lecz o identycznej sylwetce, graficznie wzorowanej na figurze 14-latki z ilustracji zaczerpniętej z książki Towarzystwa Rozwoju Rodziny *Młodość, miłość, seks* (Fenwick i Walker, 1996, s. 11).

Na pierwszym rysunku z każdej pary (wersja A) dziewczyna była ubrana w strój eksponujący brzuch, na drugim (wersja B) miała na sobie strój, który go zasłaniał. Podział ten miał umożliwić porównanie reakcji na poszczególne stroje. Założono, że wyszczególnione motywacje będą bardziej charakterystyczne dla stroju odsłaniającego brzuch, a tym samym częściej przypisywane dziewczętom w tego typu strojach niż dziewczętom w strojach zakrywających brzuch.

Ubrania na rysunkach były wzorowane na strojach dostępnych jesienią 2008 r. w sklepach z ubraniami młodzieżowymi (H&M, New Yorker, Pretty Girl, C&A i in.). Pary rysunków przedstawiały kolejno konteksty: klub/dyskoteka (para 1), szkoła/klasa (para 2), ulica (para 3), dom/wyjście z domu (para 4). Postacie na pierwszym planie były narysowane cieńszą kreską niż dziewczyna, mimika ich twarzy została przedstawiona niewyraźnie lub niejednoznacznie (oczy zakryte okularami, wąsy przysłaniające usta, postać widziana od tyłu). Tło było raczej rozmazane i niewyraźne. Twarz dziewczyny była widoczna czterokrotnie, dwukrotnie w wersji A i dwukrotnie w wersji B, przy czym nie zawsze były to odpowiadające sobie pary rysunków. Gdy twarz dziewczyny była widoczna, wyraz twarzy i makijaż były niemal identyczne – odpowiadały sobie w przypadku pary 1 – wersje A i B oraz w przypadku pary 2 – wersja B i pary 3 – wersja A.

Aby ograniczyć elementy skłaniające do innej oceny sytuacji, pary rysunków były oceniane przez trzech sędziów kompetentnych, studentki V roku psychologii. Ich zadaniem było przyjrzeć się dokładnie każdej parze, a następnie wypisać te elementy, które – ich zdaniem – sprawiały, że sytuacja z rysunku w wersji A danej pary mogłaby być zinterpretowana inaczej niż sytuacja z rysunku w wersji B. Następnie wypisane elementy były przez nie oceniane w skali od 1 do 10, gdzie 1 oznaczało, że dany element zmienia kontekst sytuacji w najmniejszym możliwym stopniu, natomiast 10 – że zmienia kontekst na tyle, iż niemożliwa jest taka sama interpretacja sytuacji z rysunku w wersji A i wersji B. Wreszcie zadaniem sędziów było określić, jak można byłoby zmodyfikować ów element, by nie zmieniał on kontekstu. Wszystkie elementy wyróżnione przez sędziów kompetentnych były modyfikowane aż do chwili, gdy żaden z nich nie zmieniał kontekstu nawet w najmniejszym stopniu. Procedura ta pozwoliła wysnuć wniosek, że różnice w interpretacji obu rysunków z pary będą wynikać głównie z postrzegania stroju dziewczyny przez osobę badaną.

Do badania pilotażowego użyto następujących rysunków:

1. Kontekst klub/dyskoteka:
   - wersja A – dziewczyna w stroju eksponującym brzuch, odginająca się do tyłu, widziana z przodu, stojąca przy barze, w tle półka z butelkami alkoholi i kieliszkami, szafka z kuflami, obok dziewczyny stoi chłopak, odwrócony i lekko pochylony w jej kierunku;
   - wersja B – dziewczyna w stroju zasłaniającym brzuch, widok z półprofilu, siedząca na kanapie przy ławie, lekko odgięta do tyłu, w tle plakaty przedstawiające kufle i butelki, obok dziewczyny siedzi chłopak, górna część ciała odwrócona w kierunku dziewczyny.

Elementy wspólne to: interakcja dziewczyny i chłopaka, chłopak w obu przypadkach ubrany jest podobnie (w koszulę z mankietami i adidasy), wyraz twarzy chłopaka jest nieokreślony, rysy są niewyraźne, w pobliżu obojga stoją dwa pełne kufle piwa, w tle znajdują się akcesoria związane z alkoholem.

2. Kontekst szkoła/klasa:
   - wersja A – dziewczyna w stroju eksponującym brzuch, stojąca tyłem, pisząca na tablicy, przy biurku siedzi mężczyzna o nieokreślonym wyrazie twarzy, trzyma długopis, pisze coś w dzienniku;
   - wersja B – dziewczyna w stroju zasłaniającym brzuch, stojąca przodem, pomiędzy ławką i krzesłem, z otwartymi ustami, przy biurku siedzi mężczyzna, nie widać jego twarzy ani rąk, przed nim widoczny fragment dziennika, w tle siedzący w ławkach uczniowie.

Elementy wspólne to: interakcja uczennicy z nauczycielem, wyraz twarzy mężczyzny nieokreślony (lub go nie widać), nie widać lewej ręki (lub obu rąk) mężczyzny, widoczny dziennik.

3. Kontekst ulica:
   - wersja A – dziewczyna w stroju eksponującym brzuch, widziana od przodu, idzie ulicą z torbą na ramieniu, po jej lewej mężczyzna wyciągający rękę w jej stronę, twarz mężczyzny o nieokreślonym wyrazie, zwrócona w kierunku dziewczyny, w tle przechodnie obu płci;
   - wersja B – dziewczyna w stroju zasłaniającym brzuch, widziana od tyłu, z torebką na ramieniu, po jej lewej wyciągająca się w jej kierunku prawa ręka (możliwe, że mężczyzny – krótkie paznokcie, brak ozdób, prosty rękaw), w tle przechodnie obu płci.

Elementy wspólne to: dziewczyna w otoczeniu przechodniów, z których jeden zwraca na nią szczególną uwagę (wyciąga rękę), nie widać twarzy dziewczyny lub jej wyraz jest nieokreślony, w obu przypadkach nie da się określić wyrazu twarzy osoby zwracającej uwagę na dziewczynę, nie wiadomo, gdzie patrzą pozostali przechodnie.

4. Kontekst dom/wyjście z domu:
   - wersja A – dziewczyna w stroju eksponującym brzuch, zakłada kurtkę, zasłaniając przy tym twarz, obok mężczyzna z widoczną łysiną, z wyciągniętą przed siebie dłonią, w tyle drzwi wyjściowe, wieszak;
   - wersja B – dziewczyna w stroju zasłaniającym brzuch, otwierająca drzwi, widziana z półprofilu, odwraca się do mężczyzny (twarz niewidoczna), mężczyzna ma ręce skrzyżowane na piersi, w tle fragment szafy, kinkiet, drzwi.

Elementy wspólne to: interakcja dziewczyny i starszego mężczyzny przy wyjściu z mieszkania, twarz mężczyzny z nieokreśloną mimiką lub niewidoczna, mężczyzna w obu przypadkach ma papcie wzuwki i sweter, pewne elementy mogące wskazywać na konflikt (skrzyżowanie rąk na piersi u mężczyzny, wyciągnięta dłoń mężczyzny, czubkami palców wskazująca na dziewczynę).

Wprowadzenie różnych kontekstów sytuacyjnych w konstrukcji narzędzia badawczego było dodatkowym zabiegiem umożliwiającym określenie, czy motywacje do wyboru stroju są jednakowe w każdej z sytuacji, czy są sytuacje, w których dana motywacja pojawia się częściej niż inne.

Konstrukcję wywiadu, będącego elementem narzędzia, oparto na założeniu przedstawionym przez Rembowskiego (1986):

> Osobę badaną prosimy [...] nie o to, by podała opis obrazka w szczegółach, ale o to, żeby na bodźce emitowane przez obrazek reagowała zgodnie z jej odczuciem i przeżyciem, i żeby jej opowiadanie o przedstawionych na nim ludziach i ich sprawach stanowiło zwartą całość (s. 32).

Wywiad rozpoczyna krótka informacja na temat tego, czego badanie ma dotyczyć („Zbieram materiały do badań psychologicznych...”), po czym następuje redukcja lęku poprzez stwierdzenie: „Nie jest to żaden test, nie będziesz musiała niczego liczyć ani rozwiązywać. Nie ma możliwości, żebyś cokolwiek powiedziała źle”. Następnie zostaje przedstawione polecenie dotyczące zadania, z zaznaczeniem podobieństwa dziewczyny na obrazku do osoby badanej („nastolatka, uczennica gimnazjum”). Zawarta w poleceniu wypowiedź: „Wyobraź sobie, że bardzo dobrze znasz narysowaną na nim dziewczynę” pobudza wyobraźnię i stopniowo eliminuje odpowiedzi „nie wiem”, natomiast zdanie: „Skup się na tym, co myśli i czuje dziewczyna, na czym jej zależy” podkreśla wagę motywacji i odczuć. Polecenie dotyczące zadania kończy informacja o dalszym przebiegu badania, mająca zapobiegać rozproszeniu uwagi: „Obrazków będzie osiem[1]. Do każdego poproszę cię o wymyślenie opowiadania...” oraz „Kiedy będziesz opowiadała, będę starała się notować niektóre rzeczy, żeby zapamiętać twoje opowiadanie. Nie zwracaj, proszę, na to uwagi” – ta informacja jednocześnie redukuje lęk przed oceną.

Elementem dodatkowym zawartym w wywiadzie jest kontrola sympatii osoby badanej wobec dziewczyny na rysunku.

> Osoby uznane przez nas za lubiane uważamy za podobniejsze do własnego „ja” niż osoby, których nie lubimy (Murstein i Pryer, 1956, s. 359, za: Rembowski, 1986, s. 24).
>
> [Ponadto – A. S.] ludzie często uważają, że inne osoby, o podobnym zawodzie lub pochodzeniu społecznym, mają takie same poglądy jak oni (Rembowski, 1986, s. 25).

Kontrolując sympatię, można wnioskować o przypisywaniu dziewczynie na rysunku własnych preferencji co do danych zachowań, tu: wyboru sposobu ubierania się. Do kontroli sympatii posłużyły pytania: „Jaka według ciebie jest dziewczyna na rysunku? Czy jest miła? Sympatyczna? Czy byłabyś w stanie ją polubić?”

Wywiad zakończony jest podziękowaniem („Dziękuję ci. Bardzo mi pomogłaś...”) oraz prośbą o nieujawnianie innym osobom przebiegu badania („Nie mów koleżankom, na czym polegało to zadanie. Nie opowiadaj im ani o obrazkach, ani o tym, jakie opowiadania do nich wymyśliłaś...”).

---

[1] W wersji ostatecznej: „Obrazków będzie sześć”.

> [...] dziecka nie powinno się na wstępie powiadamiać o czekającym je zadaniu (badaniu). Podstawową zasadą w większości tych zadań jest, żeby dziecko miało do czynienia z niejednoznaczną, nie mającą wyraźniej struktury sytuacją, którą może szeroko, według swoich możliwości interpretować i rozmaicie rozwiązywać (Rembowski, 1986, s. 85).

Prośba ta pozwala choć w części uniknąć błędów wynikających z wcześniejszej znajomości przebiegu zadania, np. hamowania swobodnej ekspresji osoby badanej.

4. Badanie pilotażowe

W celu zbadania rzetelności i trafności narzędzia przeprowadzono anonimowe badania pilotażowe na 10 osobach – 9 dziewczynach i 1 chłopaku, studentach V roku różnych kierunków: pedagogiki (5 osób), psychologii (1 osoba), telekomunikacji (1 osoba), japonistyki (1 osoba), resocjalizacji (1 osoba) i geografii (1 osoba). Rysunki były prezentowane w kolejności losowej. Wywiady za zgodą badanych nagrywano, a następnie dokładnie spisywano.

Konstrukcja narzędzia pozwoliła wychwycić konkretne informacje – wypowiedzi, które były zgodne z definicjami poszczególnych typów motywacji, leżących u podstaw wyboru sposobu ubierania się dziewcząt.

Wyróżnione motywacje zdefiniowano w następujący sposób:

– motywacja biologiczna – czynności prowadzące w sposób bezpośredni (wszelkie formy współżycia seksualnego) lub pośredni (czynności związane z poszukiwaniem partnera) do zaspokojenia popędu seksualnego i/lub prokreacji;

– uczenie się i naśladownictwo – czynności wskazujące na naśladowanie kogoś, wzorowanie się na czyimś zachowaniu, uczenie się danego zachowania;

– motywacja instrumentalna seksualna – czynności mające na celu uzyskanie satysfakcji seksualnej poprzez oddziaływanie na emocje innych (prowokowanie, podniecanie, przerażanie itp.);

– motywacja instrumentalna pozaseksualna – czynności prowadzące do uzyskania konkretnej korzyści pozaseksualnej, materialnej (jakaś rzecz) bądź niematerialnej (podziw, szacunek, zainteresowanie).

Analiza wywiadów z badań pilotażowych pozwoliła na wyróżnienie piątej motywacji, która może być rozpatrywana pod kątem manipulacji własnym ciałem:

– autoprezentacja – czynności i zachowania mające na celu zakomunikowanie przez osobę, kim jest lub za kogo stara się uchodzić, kreowanie własnego wizerunku.

Do opisania istoty tej motywacji posłużono się pojęciem autoprezentacji zdefiniowanej jako „próba zakomunikowania poprzez nasze wypowiedzi, zachowania niewerbalne i działania, kim jesteśmy albo za kogo chcielibyśmy być

uważani" (Aronson i in., 1997, s. 254). Z pojęcia autoprezentacji wyłączono chęć zdobycia czegoś – aspekt ten wchodzi w zakres motywacji instrumentalnej pozaseksualnej. Wyłączono również chęć pokazania przynależności do jakiejś grupy – została ona ujęta poprzez naśladownictwo.

Rzetelność i trafność narzędzia zweryfikowano przy pomocy trzech sędziów kompetentnych, studentek V roku psychologii. Sędziowie oceniali wypowiedzi badanych osób pod kątem zgodności z definicjami poszczególnych motywacji (w skali od 1 do 7, przy czym 1 oznaczało zupełną niezgodność z definicją, a 7 – pełną zgodność z definicją). Zgodność sędziów kompetentnych w przypadku każdej wyróżnionej wypowiedzi była stuprocentowa (wybór 7 we wszystkich przypadkach). Jedyne zastrzeżenie, jakie sporadycznie zgłaszali, to konieczność doprecyzowania wypowiedzi, np. dopytania, jak osoba badana rozumie dane stwierdzenie.

5. Wersja ostateczna narzędzia badawczego

Na podstawie analizy wywiadów z badań pilotażowych w wersji ostatecznej narzędzia odrzucono parę rysunków z kontekstem sytuacyjnym „ulica" jako niediagnostyczną. W wypowiedziach osób badanych pojawiały się bowiem głównie treści humorystyczne, czasem abstrakcyjne, natomiast sporadycznie przypisywały one którąkolwiek z wyróżnionych motywacji, najczęściej zarówno w przypadku wersji A, jak i B – tę samą. Ponadto osoby badane, w odróżnieniu od sędziów kompetentnych, deklarowały znaczną różnicę w postrzeganiu kontekstów sytuacyjnych wersji A i B.

Narzędzie badawcze zostało przystosowane specjalnie dla uczennic gimnazjum – figura przedstawionej na rysunkach dziewczyny to figura przeciętnej 14-latki. W instrukcji podane jest, że obrazek przedstawia „pewną sytuację, w której mogłaby się znaleźć nastolatka, uczennica gimnazjum".

Do wersji ostatecznej narzędzia weszły 3 pary rysunków obejmujących konteksty: klub/dyskoteka (rysunki A i B), szkoła/klasa (rysunki C i D), dom/wyjście z domu (rysunki E i F). Rysunki A, C i E przedstawiają dziewczyny ubrane w strój eksponujący brzuch, w odróżnieniu od dziewczyn z rysunków B, D i F. Poza rysunkami i schematem wywiadu elementem narzędzia jest również „Karta pomocnicza do badania", która zawiera tabelę umożliwiającą wpisywanie wypowiedzi wskazujących na poszczególne motywacje. Dodatkowa tabela pozwala zapisywać wyrażenia świadczące o sympatii osoby badanej do dziewczyny na rysunku. Metryczka na „Karcie pomocniczej" uwzględnia skrótowe dane osobowe osoby badanej: inicjały, klasę, szkołę oraz miejsce zamieszkania (miasta duże – powyżej 100 tys. mieszkańców oraz miasta małe/wsie – poniżej 100 tys. mieszkańców).

Badanie miało na celu zbadanie indywidualnych motywacji uczennic gimnazjum do wyboru strojów w różnych sytuacjach. Przeprowadzano je indywidualnie, wśród ochotniczek, których rodzice wyrazili na nie zgodę. Miało ono formę swobodnej rozmowy z osobą prowadzącą badania, w czasie zajęć lekcyjnych, w odosobnionym pomieszczeniu na terenie szkoły.

Zadaniem osób badanych było opowiedzenie krótkiej historyjki na temat dziewczyny na rysunku, uwzględniającej to, co działo się przed ukazaną sytuacją, co dzieje się obecnie i jakie będą tego konsekwencje. Proszono je, by zastanowiły się nad tym, jak czuje się prezentowana dziewczyna, na czym w danej sytuacji jej zależy i czy byłyby w stanie tę dziewczynę polubić. Wypowiedzi osób badanych były notowane, następnie określano, na jaką z wyszczególnionych w pilotażu motywacji wskazują.

6. Próba badawcza

W badaniach wzięło udział 80 dziewcząt (12-14 lat, $M = 12{,}9$; $SD = 0{,}79$) będących uczennicami gimnazjum w Sępólnie Krajeńskim oraz trzech gimnazjów w Bydgoszczy. Do klas pierwszych uczęszczało 28 dziewcząt, do klas drugich – 30, a do klas trzecich – 22. W dwóch gimnazjach obowiązkowe było noszenie mundurka, w dwóch regulamin zakazywał odsłaniania brzucha oraz pleców – we wszystkich czterech niedopuszczalne było noszenie stroju eksponującego brzuch.

Spośród osób badanych 24 zamieszkiwały miasta liczące poniżej 100 tys. mieszkańców bądź wsie, a pozostałe – miasta liczące powyżej 100 tys. mieszkańców.

7. Wyniki badań

Rzetelność narzędzia badawczego potwierdziły uzyskane wyniki. Częstość przypisywania 4 z 5 wyróżnionych motywacji różniła się w zależności od tego, czy dziewczyna na rysunku była ubrana w strój eksponujący brzuch czy go zasłaniający. Jedynie częstość przypisywania motywacji instrumentalnej seksualnej była nieistotna – motywacja ta została przypisana zaledwie trzykrotnie w przypadku prezentacji dziewczyny w stroju eksponującym brzuch, natomiast ani razu nie przypisano jej, gdy prezentowana była dziewczyna z zakrytym brzuchem. Wyniki analizy dokonanej testem kolejności par Wilcoxona (Z, $n > 25$) zawiera tabela 1.

Kontekst sytuacyjny prezentacji dziewcząt na rysunkach różnicuje częstość przypisywania motywacji biologicznej, instrumentalnej pozaseksualnej, uczenia się i naśladownictwa oraz autoprezentacji, przy czym – ze względu na cel

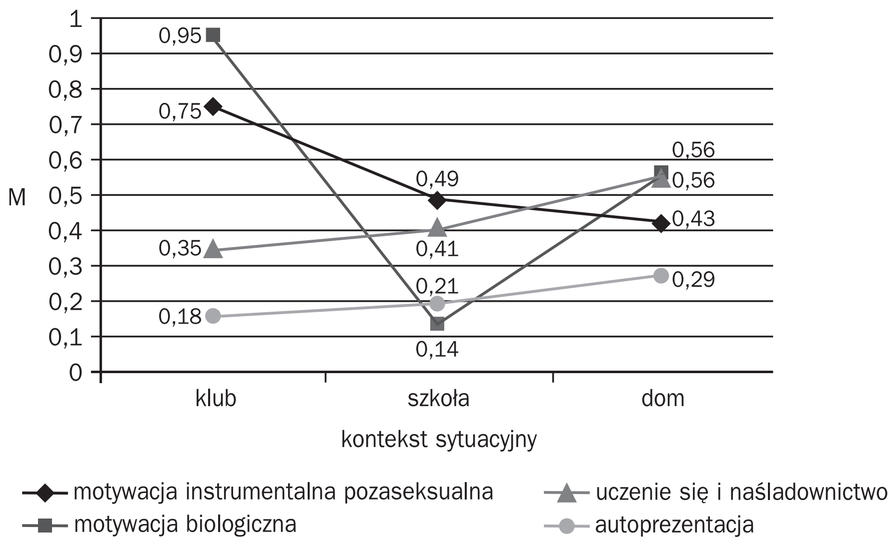
Tab. 1. Porównanie częstości przypisywania poszczególnych motywacji w zależności od stroju prezentowanej dziewczyny

Motywacje	Odsłonięty brzuch		Zasłonięty brzuch		Z
	M	*SD*	*M*	*SD*	
Biologiczna	1,60	0,70	0,91	0,64	5,29***
Uczenie się i naśladownictwo	0,68	0,82	0,06	0,29	5,17***
Instrumentalna seksualna	0,05	0,27	–	–	1,6
Instrumentalna pozaseksualna	1,66	0,99	0,13	0,33	7,17***
Autoprezentacja	1,33	1,00	0,18	0,5	6,38***

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne.

badań – w analizie roli kontekstu ograniczono się do rysunków prezentujących dziewczynę w stroju eksponującym brzuch. Na przykład w kontekście sytuacyjnym klubu najczęściej przypisywaną motywacją w stosunku do pozostałych jest motywacja biologiczna (rys. 1).

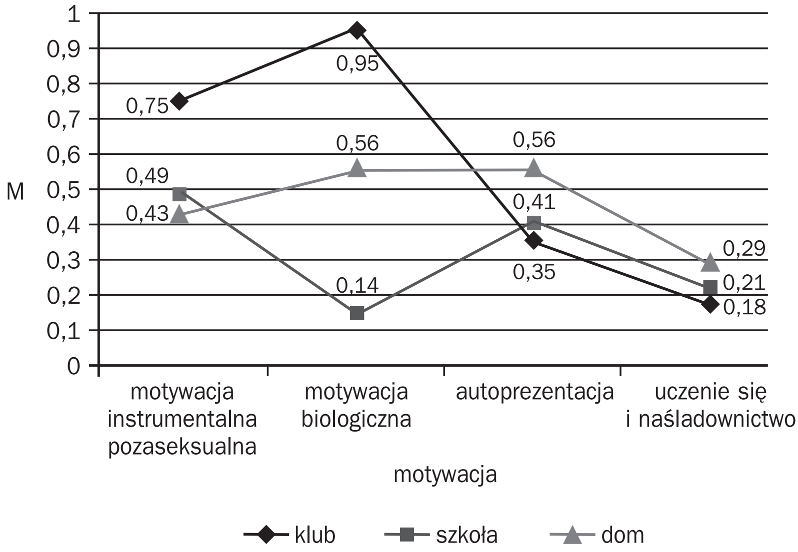


Rys. 1. Porównanie częstości przypisywania motywacji w zależności od kontekstu sytuacyjnego

Źródło: opracowanie własne.

Kontekst sytuacyjny różnicuje także częstość przypisywania każdej z czterech motywacji niezależnie od pozostałych. Najbardziej wyraźnym przykładem jest motywacja biologiczna (rys. 2); jest ona przypisywana zdecydowanie najczęś-

ciej dziewczynie prezentowanej w kontekście sytuacyjnym klubu, najrzadziej natomiast – w kontekście szkoły (tab. 2, do porównania użyto testu kolejności par Wilcoxona, Z, n > 25).



Rys. 2. Porównanie częstości przypisywania poszczególnych motywacji w kontekstach sytuacyjnych

Źródło: opracowanie własne.

Tab. 2. Częstość przypisywania motywacji biologicznej w zależności od kontekstu sytuacyjnego w przypadku prezentacji dziewczyny w stroju odsłaniającym brzuch

Motywacja biologiczna	*M*	*SD*	Kontekst szkoła	Kontekst dom
Kontekst klub	0,95	0,22	6,9***	4,57***
Kontekst szkoła	0,14	0,35	–	4,80***
Kontekst dom	0,56	0,50	–	–

* p < 0,05; ** p < 0,01; *** p < 0,001.

Źródło: opracowanie własne

Sympatia deklarowana była znacznie częściej wobec dziewczyn prezentowanych w strojach zakrywających brzuch (*M* = 2,66; *SD* = 0,55) niż wobec tych eksponujących brzuch (*M* = 1,2; *SD* = 0,97; Z = 7,9 przy p > 0,001).

8. Dyskusja

Wyniki badań pozwalają na wyciągnięcie kilku istotnych wniosków. Użycie testu projekcyjnego pozwoliło dotrzeć do niekoniecznie uświadamianych motywacji leżących u podstaw wyboru stroju, a jednocześnie ograniczyć wpływ lęku przed oceną. Cztery z pięciu wyróżnionych motywacji: biologiczna, instrumentalna pozaseksualna, uczenia się i naśladownictwa oraz autoprezentacji można uznać za bardziej charakterystyczne dla wyboru stroju eksponującego brzuch niż tego, który brzuch zasłania. Wystąpienie piątej motywacji, której podstaw upatrywano w kobiecym ekshibicjonizmie, najprawdopodobniej jest artefaktem.

Ponadto kontekst sytuacyjny okazał się zmienną różnicującą częstość przypisywania poszczególnych motywacji, zarówno w odniesieniu do pozostałych, jak i niezależnie od nich. Niewykluczone, że to, gdzie się znajduje bądź wybiera dziewczyna, wpływa na motywacje do wyboru stroju.

Osoby badane częściej deklarowały sympatię wobec dziewczyny w stroju zasłaniającym brzuch niż go eksponującym, co – zgodnie z przyjętymi wcześniej założeniami – może oznaczać, iż preferują one ubrania, które brzuch zasłaniają. Wniosek ten przeczy popularności zjawiska, jakim jest noszenie stroju odsłaniającego brzuch. Najwyraźniej sympatia jest niewystarczającą przesłanką do wnioskowania o preferencjach bądź preferencje nie mają przełożenia na zachowanie.

9. Słabe strony narzędzia

Użyty test projekcyjny, choć poddany licznym ocenom i wielokrotnie modyfikowany, z pewnością nadal ma wiele niedoskonałości. Badania pilotażowe, przeprowadzone zaledwie na 10 osobach, nie pozwoliły bowiem na wykrycie wszystkich jego słabości.

Sama procedura badań powoduje pewne trudności. Abstrahując od zwyczajowych dystraktorów w przypadku badań psychologicznych, jakimi jest lęk przed oceną i podatność na aprobatę, w tym wypadku wyniki w dużej mierze zależały od umiejętności narracyjnych osób badanych, których zadaniem było skonstruowanie historyjki. Z jednej strony, zachęcanie osób badanych do rozwinięcia myśli mogło pomagać wyrażać myśli, z drugiej jednak – zaburzać swobodną ekspresję i skłaniać do odpowiedzi prostych, szablonowych.

Z kolei sposób interpretacji wyników – przyjęcie pięciu arbitralnych kategorii motywacji – mogło spowodować utratę wielu istotnych informacji. Logiczny wydaje się wniosek, że u podstaw ubierania się leży więcej niż pięć motywacji. Niewykluczone też, że obecne motywacje są złożeniem wielu innych, drobniej-

szych i być może bardziej trafnych. Interesujące wyniki mogłoby dać zebranie pojedynczych wypowiedzi osób badanych i zastosowanie analizy czynnikowej w celu wyróżnienia nowych kategorii.

Najwięcej niedoskonałości można zarzucić samemu narzędziu, tj. rysunkom. Różnice między poszczególnymi rysunkami w parze były konieczne, inaczej nie kontekst sytuacyjny, a sama sytuacja byłaby taka sama, co pozwalałoby badanym łatwo odkryć hipotezę badawczą. Z drugiej strony, to one mogły powodować, że sytuację interpretowano w pewien, niezależny od stroju prezentowanej dziewczyny, sposób. Różnice te poddano szczegółowej analizie.

W przypadku rysunków A i B elementem zmieniającym kontekst sytuacji, którego trudno było uniknąć, nie upodabniając nadmiernie obu sytuacji, jest fakt, że dziewczyna i chłopak na rysunku A stoją, natomiast na rysunku B – siedzą. Z tym że zamiana dziewcząt miejscami (dziewczyna z rysunku B stojąca, natomiast dziewczyna z rysunku A siedząca) mogłaby zmienić kontekst sytuacji bardziej niż w obecnej konfiguracji, bowiem ułożenie krótkiej spódniczki w przypadku, gdy dziewczyna siedzi, mogłoby być odbierane jako bardziej prowokujące, niż gdy dziewczyna stoi.

Podobnie jak w przypadku rysunków A i B umiejscowienie dziewczyny z rysunku C przy tablicy, a z rysunku D – w ławce jest uzasadnione, w przypadku odwrotnej konfiguracji obecność dziewczyny z odkrytym brzuchem w pierwszej ławce mogłaby być postrzegana jako element prowokujący, który nie występowałby u dziewczyny z rysunku D, stojącej przy tablicy. W przypadku tej pary rysunków elementem zmieniającym kontekst (zwłaszcza po usunięciu pary rysunków prezentujących kontekst sytuacyjny ulicy) może być fakt, iż dziewczyna na rysunku C stoi tyłem do patrzącego, w związku z czym nie widać jej twarzy. W ten sposób jednak podkreślone jest, że dziewczyna skupia się na tym, co pisze – na wytworze swojej pracy. Kontekst sytuacji bardziej zmieniałoby spoglądanie dziewczyny przy tablicy w bok, mogące sugerować rozproszenie uwagi (w przypadku dziewczyny na rysunku D nie byłoby elementu sugerującego rozproszenie uwagi), niż to, że nie widać jej twarzy. Mimo to należy zachować ostrożność przy interpretacji wyników badań odnoszących się do rysunków C i D.

Zamiana miejscami dziewczyn z rysunków E i F raczej nie miałaby większego znaczenia dla kontekstu sytuacji pod warunkiem, że kurtka nie zasłaniałaby odkrytego brzucha dziewczyny z rysunku E, co mogłoby być dość nienaturalne, biorąc pod uwagę to, że stałaby ona bokiem. W obecnej konfiguracji natomiast elementem zmieniającym kontekst może być to, że dziewczyna na rysunku E ubiera się przy zamkniętych drzwiach, natomiast dziewczyna na rysunku F stoi w otwartych drzwiach, jednak zdaniem sędziów kompetentnych nie jest to element uniemożliwiający taką samą interpretację sytuacji.

Chcąc zweryfikować założenia dotyczące różnic między kontekstami sytuacyjnymi, należałoby zaprojektować inną wersję zestawu rysunków, w której dziewczęta z par zamieniono by miejscami. Następnie należałoby zbadać dwie homogeniczne grupy – jedną jednym zestawem, drugą drugim. Przy zachowaniu identycznych warunków badania różnice w wynikach świadczyłyby o oddziaływaniu różnic w kontekstach sytuacyjnych.

Słabością testu była również ograniczona liczba kontekstów, w których prezentowana była dziewczyna – zaledwie trzy konteksty obejmują jedynie niewielki wycinek życia. Korzystne byłoby przeprowadzenie badania z użyciem narzędzia uwzględniającego również kontekst sytuacyjny ulicy. Być może należałoby zupełnie zmienić początkową konstrukcję sytuacji na ulicy (uznanych za niediagnostyczne), by stała się bardziej prowokująca do przypisywania motywacji.

Sposób badania zagadnienia sympatii – na podstawie deklaracji – również nie był doskonały. Badania były przeprowadzane w szkołach, w których regulamin zabraniał odsłaniania brzucha oraz pleców. Brak sympatii wobec dziewczyny prezentowanej w stroju eksponującym brzuch, deklarowany przez osoby badane, mógł być nie tyle określeniem rzeczywistego stanu rzeczy, ile respektu dla regulaminu bądź mógł wynikać z chęci zyskania aprobaty.

Wreszcie istotnie mniejsza sympatia wyrażana wobec dziewczyny eksponującej brzuch może świadczyć o osłabionej identyfikacji z nią, a w konsekwencji przypisywaniu jej nie tyle własnych, zaktywizowanych motywacji, ile kierowaniu się społecznymi stereotypami dotyczącymi dziewcząt odsłaniających ciało. Słabsza projekcja własnych motywów mogła wynikać także z faktu, że regulamin szkolny zabraniał ubierania się w stroje, które odsłaniałyby brzuch. Korzystne byłoby porównanie wypowiedzi osób silnie i słabo identyfikujących się z dziewczyną na rysunku pod względem przypisywanych motywacji. Pomocne mogłoby być również użycie metod deklaratywnych, np. przeprowadzenie wywiadu na temat preferencji uczestniczek badania co do wyboru stroju.

Podsumowanie

Warto określić, do czego mógłby posłużyć skonstruowany test. Okazuje się, że w wielu szkołach, mimo regulaminu zabraniającego odsłaniania brzucha, dziewczęta decydują się na jego eksponowanie. Podobnie wielu rodziców zastanawia się, dlaczego ich córki decydują się na taki strój w chłodne dni, przy temperaturze niesprzyjającej odsłanianiu jakiejkolwiek części ciała.

Wyniki testu dają odpowiedź na pytanie: skąd taki wybór? Niewykluczone, że dla nastolatki zainteresowanie i zdobycie partnera jest bardziej istotne niż to, czy się nie przeziębi. Strój odsłaniający brzuch może być także swego rodzaju

komunikatem: „wyglądam jak dorosła kobieta, traktuj mnie jak dojrzałą dziewczynę”, niezrozumiałym dla otoczenia, które przykrótką bluzeczkę zakładaną w chłodny dzień traktuje raczej jako wyraz niedojrzałości.

W przypadku eksponowania brzucha w szkole – jeśli u podstaw wyboru stroju będzie leżała głównie motywacja instrumentalna pozaseksualna – dziewczynie może zależeć na zwróceniu uwagi otoczenia. Można przypuszczać, że wszelkie uwagi czy zakazy będą wzmacniać jej zachowanie, gdyż w ten sposób, łamiąc regulamin i odsłaniając brzuch, będzie ona osiągać swój cel – zwracać uwagę.

Warto też wspomnieć, że zagadnienie stroju i jego znaczenia, przy obecnej, niemal powszechnej tendencji do traktowania ciała jak narzędzia, jest bardzo istotne. W kontekście problemu „galerianek” – nastolatek, które za nowe ubranie gotowe są zapłacić, uprawiając seks – temat ten jest jak najbardziej wart poruszania.

Literatura

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (red.) (1997). *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Barber, N. (1999). Women’s Dress Fashion as a Function of Reproductive Strategy. *Sex Roles*, *40*(516), 459-471.

Berne, E. (1997). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bilikiewicz, T., Imieliński, K. (red.) (1978). *Seksuologia kliniczna*. Warszawa: PZWL.

Buss, D. M. (2000). *Ewolucja pożądania. Jak ludzie dobierają się w pary*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Buss, D. M. (2001). *Psychologia ewolucyjna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Dixson, B. J., Dixson, A. F., Morgan, B., Anderson, M. J. (2007). Human Physique and Sexual Attractiveness: Sexual Preferences of Men and Women in Bakossiland, Cameroon. *Archieves of Sexual Behavior*, *36*, 369-375.

Fenwick, E., Walker, R. (1996). *Młodość, miłość, seks*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Profi.

Imieliński, K. (1989). *Seksuologia: mitologia, historia, kultura*. Warszawa: PWN.

James, J. (2002). *Mowa ciała w pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Amber.

Kępiński, A. (2003). *Z psychopatologii życia seksualnego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Kowalik, S. (2003). Ja-cielesne – próba nowego spojrzenia. *Polskie Forum Psychologiczne*, *8*(1-2), 5-29.

Lew-Starowicz, Z. (2004). *Encyklopedia erotyki*. Warszawa: Muza S.A.

Rembowski, J. (1986). *Metoda projekcyjna w psychologii dzieci i młodzieży*. Warszawa PWN.

Seligman, M. E. P., Walker, E. F., Rosenhan, D. L. (red.) (2003). *Psychopatologia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Szmajke, A. (1999). *Autoprezentacja: maski, pozy, miny*. Olsztyn: Ursa Consulting.

Trempała, J. (2006). Deregulacja cyklu życia w planach życiowych młodzieży. *Polskie Forum Psychologiczne*, *11*(1), 108-120.
Zwoliński, A. (2006). *Seksualność w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Summary

Visual projective method in research on motivation to choose dressing style by teenage girls

The object of conducted research was answering questions: what motivations lies in choosing dressing style, which distinctive element was exposed midriff, by teenage girls and is motivation dependent on situational context. Study sample involved eighty 12-14 years old girls (*M* = 12,9; *SD* = 0,79), students of three lower secondary schools in Bydgoszcz and one in Sępólno Krajeńskie. Visual projective test, especially constructed for research purposes and based on *Thematic Aperception Test* guidelines was used. Six pictures were presented to participants of the study in random, on three of them was drawn teenage girl in clothes exposing midriff and on another three – in clothes covering this part of body. Pictures were paired by the situational context (club, school, house) in which the girl was presented. The participants' task was to tell short story about the character on the picture, which was base to conclude about ascribed motivations. Results analysis allow to distinguish following motivations: will to arouse interest and win a partner, to archive material or immaterial benefits, to introduce oneself in a certain way and also to learn an imitate observed dressing style.

Słowa kluczowe: motywacja, strój, odsłanianie brzucha

Key words: motivation, dressing style, exposing midriff

Marta Karbowa

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Behawioralna obserwacja fenomenów „bezpiecznej przystani" i „bezpiecznej bazy eksploracji" jako przykład pomiaru zachowań opiekuńczych w związku romantycznym

Wprowadzenie

Zdaniem Bowlby'ego (1969/1982, 1973/1985, 1980/1991), człowiek posiada wrodzoną motywację do tworzenia emocjonalnej więzi z drugim człowiekiem, sprawowania nad nim opieki oraz eksplorowania otoczenia. Nie są to jedyne siły napędowe ludzkich działań, jednak właśnie te motywy są ze sobą silnie powiązane. Dynamiczne współoddziaływanie tych trzech aspektów ludzkiej natury można zaobserwować m.in. w relacjach romantycznych nawiązywanych w dorosłości (por. Feeney i Collins, 2004; Collins, Guichard, Ford i Feeney, 2006). Specyfika bliskich związków dorosłych ludzi polega na tym, że pod wieloma względami są one bardziej symetryczne niż np. relacja dziecko – rodzic. Partnerzy romantyczni pełnią wymiennie względem siebie funkcje figur przywiązania (Ainsworth, 1991; Crowell i Treboux, 1995).

Ramą teoretyczną, która może pomóc w zrozumieniu tej dynamiki, jest koncepcja systemów behawioralnych (Bowlby, 1969/1982). Mowa będzie o trzech takich systemach: przywiązania, opiekuńczości oraz eksploracji. Najistotniejszy dla podejmowanych rozważań będzie system zachowań opiekuńczych, który w największym stopniu decyduje o jakości pełnienia roli figury przywiązania.

Figura przywiązania to silniejsza i mądrzejsza osoba, do której kierowane są zachowania przywiązaniowe sygnalizujące przeżywany przez drugą jednostkę

dystres. W odpowiedzi na nie osoba udzielająca wsparcia uruchamia komplementarne zachowania opiekuńcze, których podstawowym zadaniem jest redukcja napięcia i zaniepokojenia u partnera/partnerki[1]. Warto zaznaczyć, że gwarantem redukcji dystresu partnera jest jedynie reakcja adekwatna. Umiejętność adekwatnego odpowiadania na sygnały dystresu przejawia się w wielu szczegółowych kompetencjach. Wrażliwa na potrzeby partnera osoba zwraca również uwagę na jego dążenie do samorozwoju i samorealizacji, wspierając go w urzeczywistnianiu planów i marzeń oraz czekając w pogotowiu, na wypadek gdyby jej pomoc okazała się potrzebna.

W analizie funkcji figury przywiązania na plan pierwszy wysuwa się stojące przed nią zadanie wspierania bliskiej osoby – zarówno w chwilach dystresu, jak również w momencie podejmowania przez nią działań eksploracyjnych, tj. wyzwań i realizacji celów. W literaturze przedmiotu funkcje te określa się metaforycznie mianem „bezpiecznej przystani" (BP) (*safe haven*) oraz „bezpiecznej bazy" (BB) (*secure base*).

Definicje tych pojęć są powszechnie akceptowane przez badaczy, ale brakuje zgody co do sposobu ich operacjonalizacji. Celem tego tekstu jest poruszenie problematyki pomiaru funkcji BP i BB za pomocą obserwacji behawioralnej. Istnieją oczywiście inne metody, np. kwestionariusze (np. Carnelley, Pietromonaco i Jaffe, 1996; Davila i Kashy, 2009; Feeney i Thrush, 2010; Kunce i Shaver, 1994; Reizer i Mikulincer, 2007), powszechnie wykorzystywane w badaniach, głównie z uwagi na ekonomiczność ich użytkowania. Obserwacja behawioralna, choć wymaga więcej czasu i większego nakładu pracy, jest metodą coraz chętniej wykorzystywaną na gruncie badań dotyczących problematyki przywiązania w dorosłości. Motywacją do opracowywania coraz dokładniejszych i bardziej miarodajnych metod tego typu jest prawdopodobnie natura mierzonych konstruktów. Dlatego w pierwszej części opracowania po krótkim omówieniu podstawowych pojęć teorii przywiązania wyjaśnię znaczenie terminów „bezpieczna przystań" i „bezpieczna baza" oraz zaproponuję model obrazujący ich wzajemne powiązania. Następnie przedstawię główne zagadnienia dotyczące problematyki pomiaru prezentowanych konstruktów i wybrane metody oraz dokonam ich zestawienia.

1. Systemy behawioralne

Zaadaptowana przez Bowlby'ego (1969/1982) idea systemów behawioralnych, zwanych też motywacyjno-behawioralnymi, wywodzi się z etologii. Pod pojęciem systemu behawioralnego należy rozumieć system specyficznych dla gatunku zachowań, prowadzących do określonego/przewidzianego efektu,

[1] W dalszej części dla uproszczenia będzie stosowane wyłącznie słowo „partner".

elastycznie dobieranych do potrzeb jednostki i wymogów aktualnej sytuacji (zasada korekcji przez cel). Z uwagi na swój wrodzony charakter zachowania te uruchamiane są instynktownie, w obecności zaprogramowanych ewolucyjnie bodźców wyzwalających. Na drodze uczenia się dochodzi do poszerzenia repertuaru tych zachowań zgodnie z kryterium funkcjonalności – jeśli dane zachowanie prowadzi do osiągnięcia określonego celu, zostaje włączone do puli zachowań, którymi rozporządza dany system. Wygaszenie systemu następuje wówczas, gdy cel zostaje osiągnięty.

Oprócz omawianych systemów behawioralnych istnieją również inne systemy, np. afiliacji, zachowań seksualnych czy strachu.

Bowlby wskazuje, że w przypadku behawioralnego system przywiązania celem jest bliskość z figurą przywiązania, która zapewnia jednostce poczucie bezpieczeństwa, a z biologicznego punktu widzenia – umożliwia jej przetrwanie. Wzbudzenie systemu przywiązania następuje w wyniku pojawienia się zagrożenia (co oznacza, że zostało ono poprzedzone wzbudzeniem systemu strachu) i prowadzi do uruchomienia zachowań przywiązaniowych. Spostrzeżenie przez figurę przywiązania tych zachowań, sygnalizujących, że bliska osoba znalazła się w niebezpieczeństwie, przeżywa dystres lub jakiś rodzaj dyskomfortu, aktywuje jej system zachowań opiekuńczych. Można więc uznać, że ekspresja potrzeby bliskości jednej osoby uruchamia potrzebę zaopiekowania się i chronienia u jej figury przywiązania. Innym wartym odnotowania czynnikiem aktywującym system przywiązania jest spostrzeżenie, że partner znalazł się w potencjalnie zagrażającym mu położeniu (Collins i in., 2006). System opiekuńczości wyłącza się z chwilą, gdy dojdzie do ukojenia cierpienia, redukcji ryzyka doznania krzywdy przez partnera lub zaspokojenia jego aktualnych potrzeb, w tym potrzeby samorozwoju. W kontekście tego ostatniego elementu podkreśla się, że system opiekuńczości jest aktywowany z równym prawdopodobieństwem przez sytuacje, w których partner ma okazję do eksplorowania, nabywania nowych umiejętności, rozwijania swoich kompetencji, realizowania ustanowionych celów etc. (Bowlby, 1969/1982; Collins i in., 2006).

Z powyższego opisu jasno wynika, że funkcjonowanie pewnych systemów jest komplementarne, np. system przywiązania i opiekuńczości aktywowane są u dwóch jednostek niemal równocześnie. Niekiedy realizacja celu oraz funkcji przypisanych danemu systemowi jest możliwa tylko wówczas, gdy inne systemy pozostają wygaszone, np. podjęcie czynności eksploracyjnych jest możliwe pod warunkiem, że jednostka ma zaspokojoną potrzebę bezpieczeństwa, a więc wtedy, gdy system przywiązania jest aktywny (Bowlby, 1969/1982, 1988). Stan zaalarmowania uznaje się za jeden z najsilniejszych inhibitorów eksploracji (Crowell, Treboux, Gao, Fyffe i Pan, 2002; Feeney, 2004).

Głównym celem tego opracowania jest przyjrzenie się zachowaniom opiekuńczym w relacji romantycznej z perspektywy teorii systemów behawioral-

nych. Praca systemu opiekuńczości osoby, która pełni w danym momencie rolę figury przywiązania w związku, jest skoordynowana z pracą systemów przywiązania i eksploracji u drugiej osoby, jak również u tej samej jednostki. Zrozumienie dynamiki obu systemów pozwala wyjaśnić, dlaczego jako nadrzędne wymienia się takie dwie funkcje figury przywiązania, jak wsparcie w sytuacji dystresu lub potencjalnego zagrożenia oraz w sytuacji potencjalnej lub rzeczywistej eksploracji. Zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa oraz potrzeby autonomii i eksploracji partnera to – w ramach przedstawionego tu podejścia – kamienie milowe optymalnego funkcjonowania w roli figury przywiązania (por. Feeney, 2004).

2. „Bezpieczna przystań" i „bezpieczna baza"

Trudno wyobrazić sobie, by omawiane tu komponenty opiekuńczości były od siebie niezależne. W literaturze przedmiotu istnieją sprzeczne stanowiska na ten temat. Niektórzy badacze traktują BB jako konstrukt zawierający w sobie również pojęcie BP i w zasadzie niewiele się od niego różniący (Crowell i in., 2002; Waters i Cummings, 2000, za: Feeney, 2004; Davila i Kashy, 2009). Inni (np. Feeney, 2004) opowiadają się za utrzymaniem odrębności tych dwóch fenomenów, podkreślając ich zróżnicowanie na poziomie sytuacji, w których się ujawniają i rodzaju wsparcia, jakie jest w nich wymagane.

Kluczem do zrozumienia tych rozbieżności może być odwołanie się do genezy tych pojęć. Bowlby (1969/1982), autor terminu „bezpieczna przystań", użył go do podkreślenia, że jedną z fundamentalnych funkcji figury przywiązania jest przywracanie dziecku poprzez kojącą bliskość komfortu i poczucia bezpieczeństwa w chwilach zaniepokojenia. Koncepcja „bezpiecznej bazy eksploracji", autorstwa Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters i Wall, 1978), akcentuje, że wrażliwie odpowiadający na sygnały dziecka opiekun oferuje mu „bazę", na której można polegać i która pozwala poczuć się na tyle bezpiecznie, by móc odważnie i pewnie poznawać otoczenie.

Ainsworth i współpracownicy (1978) opracowali laboratoryjną metodę badania wzorców przywiązania niemowląt, zwaną *Procedurą Nieznanej Sytuacji*. W gruncie rzeczy metoda ta bada równowagę między zachowaniami poszukiwania i utrzymywania bliskości z opiekunem (zachowaniami przywiązaniowymi) a zachowaniami eksploracyjnymi (zakładającymi oddalanie się od opiekuna) niemowlęcia, co oddaje istotę fenomenu „bezpiecznej bazy eksploracji". Niemowlę znajduje się w sytuacji, która z jednej strony wzbudza system przywiązania (fizyczna separacja z matką, pojawienie się nieznajomej osoby pod nieobecność matki), z drugiej – ma w sobie potencjał, by wzbudzić system eksploracji (pokój pełen atrakcyjnych zabawek). Mimo że Ainsworth

(1978) pisze o „bezpiecznej bazie eksploracji", to opracowana przez nią procedura badania pozwala również zdiagnozować zachowania opiekuna, charakterystyczne dla funkcji BP z uwagi na ich komplementarny charakter. Mogłoby się wydawać, że termin BB zawiera w sobie konstrukt BP. Wniosek taki jest poprawny, ale nie upoważnia do zrównania obu pojęć i z pewnością nie było to celem autorki.

Podejście akcentujące odrębność tych dwóch zjawisk wydaje się bardziej uzasadnione z teoretycznego punktu widzenia (Ainsworth i in., 1978). Przyjęcie takiej perspektywy umożliwia wyodrębnienie szeregu kompetencji zarezerwowanych dla danej funkcji opiekuńczej. Tym samym nie wyklucza ich wzajemnych powiązań (por. Ainsworth i in., 1978; Feeney, 2004; Collins i in. 2006). Bowlby (1979) ujął tę myśl następująco:

> [...] od zarania dziejów ludzkie istoty są najszczęśliwsze i zdolne do najpełniejszego rozwijania swoich talentów wtedy, gdy mają pewność, że czuwa nad nimi ktoś, kto w razie trudności przyjdzie im z pomocą (s. 103, tłum. własne).

Dlatego korzystanie z zasobów BB zależy od tego, jak bardzo owa „baza" okazała się skuteczna w roli BP, a więc w stresujących, zagrażających okolicznościach (Collins i in., 2006; Feeney, 2004). Dopiero pewność i wiara w to, że figura będzie dostępna i responsywna, pozwala oddalić się od niej i czerpać radość z odkrywania nowej, nieznanej rzeczywistości (Ainsworth i in., 1978).

3. Wewnętrzne modele operacyjne opiekuńczości

Według George i Solomon (1999/2008), system opiekuńczości, jak każdy inny system behawioralny, podlega regulacji przez intrapsychiczne struktury zwane wewnętrznymi modelami operacyjnymi opiekuńczości (WMO). Modele te są definiowane jako kognitywno-afektywne struktury, których funkcją jest organizowanie procesów poznawczych, emocjonalnych i zachowań w odpowiedzi na pojawienie się osoby wymagającej opieki, ochrony czy pomocy. Podkreśla się, że do pewnego stopnia modele te są komplementarne wobec modeli przywiązania ukształtowanych u danej osoby już w dzieciństwie (Kunce i Shaver, 1994; Collins i Feeney, 2000). Modele przywiązania są odpowiedzialne m.in. za strategie poszukiwania wsparcia u innych oraz radzenia sobie ze stresem. Modele opiekuńczości wyznaczają styl sprawowania opieki oraz pomocy w regulacji stresu przeżywanego przez inną osobę. Mówiąc inaczej, umiejętność opiekowania się innymi jest odbiciem tego, jak inni opiekowali się nami.

Wczesnodziecięce modele przywiązania powstałe w okresie prewerbalnym, których treść zostaje zapisana w innym systemie pamięci (proceduralnej) niż treści kodowanych w sposób semantyczny czy epizodyczny, działają poza

obszarem świadomości (Crittenden, 1994, za: Stawicka, 2008). Podobnie traumatyczne czy bolesne dla podmiotu treści dotyczące przywiązania (w formie spostrzeżeń, uczuć, myśli) trafiają do nieświadomości w rezultacie działania mechanizmu obronnego wykluczania (Bowlby, 1980/1991). Nadal jednak wywierają wpływ na funkcjonowanie jednostki.

Postuluje się, że dziecięce WMO przywiązania nie są jedynymi czynnikami determinującymi zachowania opiekuńcze (Crowell i in., 2002). Doświadczenia zdobywane w relacjach romantycznych, jak również w innych relacjach interpersonalnych w ciągu całego życia mogą doprowadzić do rewizji istniejących WMO opiekuńczości. W aktualnym związku partnerskim jednostki mogą wytworzyć unikatowy sposób funkcjonowania i doprowadzić do ukonstytuowania się nowych, relacyjnie specyficznych WMO (Collins i Read, 1994).

Kontrowersje budzi kwestia strukturalnej organizacji modeli powstałych w różnym czasie i kontekście w związkach z różnymi osobami (Pielage, 2006)[2]. Pielage wymienia kilka hipotez odnoszących się do tej kwestii, które wciąż nie doczekały się empirycznej weryfikacji. Autor wymienia następujące hipotezy: hipoteza jednego, globalnego modelu (VanIjzendoorn, Sagi i Lambermon, 1992), hipoteza wielu odrębnych modeli (Suess, Grossmann i Sroufe, 1992, za: Pielage, 2006), hipoteza hierarchicznie zorganizowanej sieci modeli (Collins i Read, 1994), na szczycie której znajdują się globalne modele regulujące różnego typu związki, poniżej umiejscowione są modele globalne, lecz specyficzne dla danego typu związków (np. rodzinne, romantyczne, przyjacielskie), a na samym dole – modele specyficzne dla związku z konkretną osobą. Pogląd uznający hierarchiczny sposób zorganizowania modeli uzyskał pewne potwierdzenie empiryczne (Sibley i Overall, 2007). Gdyby rozważyć jego przesłanki w kontekście pomiaru zachowań opiekuńczych, pojawia się pytanie: jaki poziom hierarchii modeli studiujemy i w jakim zakresie pozwala on na przewidywanie faktycznego zachowania jednostki?

Warto dodać, że badania kwestionariuszowe pozwalają dotrzeć wyłącznie do danych deklaratywnych. Tymczasem treści kodowane w WMO trafiają do różnych systemów pamięci. Treści nieuświadomione (zakodowane w postaci sensomotorycznej) mają największą szansę zamanifestować się w spontanicznym zachowaniu. Obserwacja behawioralna dostarcza wglądu w umysłowe reprezentacje sterujące zachowaniami, który nie byłby możliwy przy użyciu innych metod (por. Waters i Cummings, 2000).

[2] Pomysły te dotyczą WMO przywiązania, można je jednak potraktować jak „kopalnię pomysłów" w odniesieniu do poruszanego zagadnienia, bez względu na to, o jakim systemie behawioralnym jest mowa. Są one próbą odpowiedzi na pytania, jakie zadają sobie także badacze behawioralnego systemu opiekuńczości (por. Collins i in., 2006).

4. Wybrane metody

Wszystkie omówione poniżej metody behawioralnej obserwacji BP i BB można analizować według kilku punktów: wyjściowe założenia, rodzaj zastosowanych bodźców wyzwalających, system kodowania zachowań.

Metody te są podobne pod dwoma względami. Zakładają, że procedurze badawczej zostaną poddani oboje partnerzy, a ich interakcja (zwykle trwająca ok. 10 minut) będzie utrwalona na taśmie wideo. Zachowania są oceniane przez niezależnych obserwatorów.

4.1. „Stresujący eksperyment” (Simpson, Rholes i Nelligan, 1992)[3]

Choć autorzy nie posługują się terminami BP i BB wprost, to ich badania, mające na celu pomiar zjawiska wsparcia w związku romantycznym w duchu teorii przywiązania, w gruncie rzeczy tego właśnie dotyczą.

Wychodząc od założenia o aktywowaniu behawioralnego systemu przywiązania przez stan lęku, stworzono warunki, w których u jednego z partnerów eksperymentalnie zaindukowano lęk. Wzbudzenie lęku polegało na podaniu do wiadomości osób badanych (do tej roli wybrano kobiety) informacji o tym, że za chwilę wezmą udział w eksperymencie, który u większości ludzi powoduje dość wysoki lęk i stres. Osobom tym pokazano również ciemny pokój przypominający izolatkę, w którym znajdował się sprzęt do pomiaru psychofizjologicznych parametrów stresu. W tym pomieszczeniu rzekomo miało się odbyć badanie. Następnie pozostawiano osobę badaną w poczekalni, gdzie przebywała ok. 5 minut w towarzystwie partnera, oczekując na eksperyment. Mężczyźni nie zostali poinformowani o naturze sytuacji badawczej, w której miały uczestniczyć ich partnerki. Spontaniczna interakcja partnerów podczas tego epizodu była nagrywana z ukrycia. Po upływie 5 minut eksperymentator wracał do osób badanych, informując je, że z powodu awarii sprzętu eksperyment nie zostanie przeprowadzony[4].

Niezależni sędziowie dokonali oceny interakcji partnerów, wykorzystując listę przymiotników stworzoną przez autorów badania na podstawie teorii przywiązania (Bowlby, 1973/1985; Ainsworth i in. 1978). Oceniali również treść dialogu oraz zachowanie partnerów.

---

[3] By ułatwić rozróżnianie metod, każdej z nich została przypisana nazwa ilustrująca charakter sytuacji, w jakiej znalazły się osoby badane.

[4] Pod koniec procedury badawczej osoby badane dowiadywały się o manipulacji eksperymentalnej. Wyjaśniono im również powody tej manipulacji oraz dano możliwość wyboru między udostępnieniem nagrań w celach naukowych lub ich skasowaniem.

4.2. „Ujawnianie osobistego problemu” (Collins i Feeney, 2000)

Podstawę stworzenia procedury badawczej stanowi paradygmat laboratoryjny autorstwa Cutron i Suhr (1992, za: Collins i Feeney, 2000). Partnerzy mają za zadanie przeprowadzić krótką rozmowę (maks. 10-minutową) na temat ujawnionego przez jedną ze stron aktualnego problemu, który uznaje ona za ważny i trudny dla niej, z zastrzeżeniem, by nie dotyczył on obszarów konfliktowych dla związku. Autorzy podkreślają, że jest to stresor typowy dla codziennych interakcji w romantycznej relacji. Nagrania video są następnie kodowane pod kątem dwóch grup zachowań: poszukiwania wsparcia w przypadku osoby, która zaprezentowała problem oraz dostarczania opieki przez jej partnera. System kodowania stanowi zmodyfikowaną wersję schematu kodowania opracowanego przez Barbee i Cunningham (1995, za: Collins i Feeney, 2000; por. Collins i Feeney, 2004[5]).

4.3. „Próba rozwiązania problemu” (Crowell, Pan, Gao, Treboux i Waters, 1998; Crowell, Treboux, Gao, Fyffe i Pan, 2002)

Metoda ta wywodzi się bezpośrednio z tradycji badania przywiązania w niemowlęctwie. Przebieg interakcji pomiędzy dorosłymi partnerami będącymi w związku romantycznym autorzy uznają za analogiczny do interakcji, jakie mają miejsce pomiędzy dzieckiem a opiekunem podczas procedury Nieznanej Sytuacji.

Pod nazwą metody *System Kodowania Zachowań Bezpiecznej Bazy* autorzy rozumieją system kodowania zachowań poszukiwania i korzystania ze wsparcia figury przywiązania. Metoda ta została zaprojektowana do pomiaru behawioralnego wymiaru systemu przywiązania w dorosłości.

Wykorzystując zebrane wcześniej od pary informacje, badacze wyselekcjonowali dla każdej z nich temat, który oboje określili jako źródło najczęstszych konfliktów między nimi. Poproszono ich o rozmowę o tym problemie i próbę rozwiązania go w ciągu 15-minutowej sesji. Należy więc uznać, że sytuacja, w jakiej znalazły się osoby badane, sprzyja aktywacji systemu przywiązania. Co ciekawe, tak zaaranżowana sytuacja daje sposobność do wchodzenia w rolę

[5] Podobny system kodowania Collins i Feeney (2004) zastosowali w innym badaniu, gdzie procedura wzbudzania systemu przywiązania i zachowań opiekuńczych u dwojga partnerów polegała na poinformowaniu jednego z nich o konieczności wygłoszenia publicznej mowy przed grupą studentów. Po otrzymaniu tej informacji para zostawała na ok. 5 minut sama, a jej spontaniczna interakcja była nagrywana na wideo. W systemie kodowania zawarto dwie dodatkowe kategorie oceny zachowań partnera wspierającego: poszukiwanie bliskości fizycznej i emocjonalny stosunek do partnera.

figury przywiązania lub osoby poszukującej wsparcia wymiennie, w zależności od tego, kto sygnalizuje potrzebę wsparcia.

Konstruując system oceny zachowań dorosłego w roli wspierającego, autorzy wzorowali się na opisie sposobu reagowania przez matkę w interakcji z dzieckiem, opracowanym przez Ainsworth i współpracowników (1978). Kompetencje figury przywiązania określiła ona mianem „wrażliwości macierzyńskiej" oraz wyróżniła cztery jej wymiary: wrażliwość (vs. brak wrażliwości), dostępność (vs. ignorowanie), współdziałanie (vs. ingerowanie) oraz akceptacja (vs. odrzucenie)[6]. Pełniący funkcję „bezpiecznej bazy" opiekun wspiera zarówno próby oddalenia się dziecka w celu poznawania otoczenia, jak i dążenia do ustanowienia bliskości z nim, jest świadomy obecności potencjalnych zagrożeń, rejestruje sygnały dystresu, adekwatnie je interpretuje i odpowiada zgodnie z interpretacją, doprowadzając tym samym do uspokojenia dziecka, co pozwala mu rozpocząć lub dokończyć eksplorację.

Według autorów, zachowania dorosłego wrażliwego na potrzeby partnera można rozpisać analogicznie na czterech skalach oceniających jakość jego odpowiedzi na sygnalizowany dystres[7].

Po zsumowaniu czterech ocen cząstkowych otrzymujemy pojedynczy wynik, który interpretujemy zgodnie z 7-punktową skalą. Na przykład bardzo wysoki wynik oznacza dużą wrażliwość i responsywność na dystres okazywany przez partnera. Figura przywiązania przejawia zainteresowanie tym, co przeżywa partner, stara się zrozumieć i odpowiedzieć wspierająco na jego potrzeby. Nawet jeśli partnerzy wyraźnie nie zgadzają się ze sobą podczas dyskusji, utrzymany zostaje pozytywny klimat emocjonalny oraz wzajemny szacunek. Najniższy wynik wiąże się z brakiem uważności i responsywności. Zamiast tego partner ignoruje bliską osobę, a nawet przejawia wobec niej zachowania agresywne.

Procedura badania zakłada, że partnerzy sami ustalają temat do dyskusji. Ewaluacji podlega to, czy omawiany konflikt dotyczy przywiązania, a więc czy angażuje system przywiązania. Kwestie takie z reguły odwołują się do obaw o związek (np. rozłąka, zazdrość), o fizyczny lub psychologiczny dobrostan jednostki (np. choroba, śmierć bliskiego członka rodziny) lub jej partnera.

4.4. „Osobiste cele i plany" (Feeney, 2004)

Podczas sesji laboratoryjnej para prowadzi rozmowę na temat listy osobistych, nierealizowanych jeszcze celów autorstwa jednego z partnerów, uważanego w badaniu za osobę otrzymującą wsparcie. Drugiemu z partnerów przypisuje się automatycznie rolę osoby potencjalnie udzielającej wsparcia.

[6] Szczegółowy opis tych wymiarów w polskiej literaturze psychologicznej: Stawicka, 2008.

[7] Choć autorzy powołują się na pracę Ainsworth, przytoczony sposób zdefiniowania wymiarów skali udzielania wsparcia nie jest do końca jasny.

Jak podaje Feeney (2004), inspiracjami dla sformułowania kryteriów oceny zachowań „bezpiecznej bazy" były: teoria przywiązania, model „okrąg bezpieczeństwa" będący podstawą interwencji dotyczących przywiązania w przypadku diady rodzic – dziecko w wieku przedszkolnym (Marvin, Cooper, Hoffman i Powell, 2002, za: Feeney, 2004), prace empiryczne innych autorów (Collins i Feeney, 2000; Feeney i Collins, 2001; Hazan i Shaver, 1990, za: Feeney, 2004) oraz wybrane teorie dostarczające danych na temat wsparcia społecznego, wsparcia w relacjach interpersonalnych (Barbee, 1990; Cutrona, 1996; Reis i Shaver, 1988, za: Feeney, 2004).

4.5. „Nierozwiązany problem" (Simpson, Winterheld, Rholes i Oriña, 2007)

Osoby badane poinstruowano, by przeprowadziły prywatną rozmowę na temat poważnego lub błahego, dotychczas nierozwiązanego problemu dotyczącego ich związku.

Autorzy wykorzystali model opiekuńczości wskazujący na trzy rodzaje wsparcia: emocjonalne, instrumentalne i fizyczne, stanowiący kontynuację prac autorstwa Cohen i Wills (1985, za: Simpson i in., 2007) oraz Cutrona (1990, za: Simpson i in., 2007).

4.6. „Puzzle" (Feeney i Thrush, 2010)

Wyjściowe założenie brzmi: indywidualny sposób funkcjonowania jednostki w roli BB determinuje jakość zachowań eksploracyjnych i ich rezultaty u partnera. Laboratoryjnym sposobem uchwycenia tej zależności jest obserwacja partnerów w sytuacji podejmowania aktywności eksploracyjnej przez jednego z nich. Zadanie polegające na ułożeniu puzzli[8], z którymi osoba nigdy wcześniej nie miała do czynienia, uznaje się za nowe i stanowiące wyzwanie, pozwalające uznać je za uruchamiające behawioralny system eksploracji[9]. Choć oboje partnerzy pozostają w jednym pokoju, osoba układająca puzzle powinna wykonać zadanie samodzielnie. Sytuacja jest zaaranżowana tak, aby pozwolić drugiemu partnerowi na podjęcie zachowań BB. W tym celu otrzymuje on krótki kwestionariusz, po wypełnieniu którego może przyglądać się i komentować aktywność partnera.

Zachowania BB podlegają ocenie na trzech wymiarach: dostępność, zakłócanie, zachęcanie. Autorzy powołują się na ustalenia Bowlby'ego (1988) na temat

---

[8] Puzzle stanowią cegiełki tworzące figury, które należy zorganizować według wzorów znajdujących się na kartkach.

[9] Aby mieć pewność, że nie zostanie aktywowany BSP, minimalizuje się lęk przed oceną poprzez poinformowanie osoby o tym, że rezultat jej aktywności (to, czy puzzle zostaną ułożone, czy nie) nie ma znaczenia, a badacze są zainteresowani głównie jej wrażeniami z „zabawy". Osoba ma również wgląd w prawidłowe rozwiązania układanek, na wypadek gdyby miała trudności.

sposobu rozumienia pojęcia BB. Bowlby definiuje BB jako: bycie dostępnym, gotowym do udzielenia pomocy, ale tylko wówczas, gdy interwencja jest niezbędna. Ujmuje on elementy tej definicji w metaforze oficera dowodzącego bazą wojskową, z której siły militarne wyruszają na ekspedycje i do której mogą powrócić w razie niepowodzenia lub trudności (Bowlby, 1988, s. 11).

5. Systemy kodowania

Dla jasności przekazu oraz ułatwienia porównywania wymiarów kodowania zachowań opiekuńczych zostały one umieszczone w tabeli 1.

Tab. 1. Porównanie systemów kodowania zachowań opiekuńczych w wybranych metodach

„Stresujący eksperyment” (Simpson, Rholes i Nelligan, 1992)
– przymiotniki – wynik mężczyzn określa stopień, w jakim partner oferował partnerce wsparcie emocjonalne oraz pocieszenie (przykładowe przymiotniki: emocjonalnie wspierający, pocieszający, współczujący, pomocny, skuteczny w uspokajaniu partnerki, uważny i odpowiadający na potrzeby partnerki); z uwagi na cel badania pominięto drugi czynnik wyodrębniony w wyniku analizy czynnikowej – „ciepło/przyjacielskość” (przykładowe przymiotniki: poświęcający partnerce uwagę, dążący do kontaktu fizycznego, niezdystansowany, dowcipny, przyjazny); – treść dialogu – (a) czy partnerka wspomniała partnerowi o stresującej procedurze?, (b) jeśli tak, to w jakim stopniu opisała swoje uczucia bycia zaniepokojoną, zdenerwowaną, zmartwioną?, (c) czy kiedy partnerka wspomniała o stresującym eksperymencie, partner zareagował wspierającym komentarzem?, (d) jeśli tak, to do jakiego stopnia komentarz ten okazał się być wspierający?, (e) czy kiedy partnerka wspomniała o stresującym eksperymencie, partner próbował unikać lub ignorować jej komentarze?, (f) do jakiego stopnia unikał lub ignorował te komentarze?, (g) do jakiego stopnia partnerka wydawała się być uspokojona i pocieszona przez komentarze partnera? Pytania te zwracają uwagę na kilka elementów: czy partnerka ujawnia swój dystres, jak reaguje partner oraz jakie są tego rezultaty, jeśli chodzi o redukcję dystresu partnerki; – wskaźniki behawioralne – skala ta przyjmuje za punkt wyjścia dwie klasy zachowań: zachowania wskazujące na zbliżanie się lub unikanie kontaktu (pomysł zapożyczony przez autorów od Knapp, 1978, za: Simspon i in., 1992); powołując się na Bowlby’ego (1973/1985), autorzy uznają, że tendencja do utrzymywania bliskiego kontaktu z partnerem w chwilach przeżywania dystresu ilustruje poszukiwanie pocieszenia i komfortu; z kolei tendencja do unikania partnera w tych samych warunkach odzwierciedla opór przed kontaktem; z listy specyficznych zachowań uwzględnionych podczas kodowania wyodrębniono kilka czynników: (a) dotykanie ramion partnera, dotykanie ciała partnera, przytulanie się, (b) dotykanie twarzy partnera, pocałunki, przechylanie się w kierunku partnera, (c) kontakt wzrokowy, obdarzenie uśmiechem, postawa ciała skierowana do partnera, (d) unikanie kontaktu, odsuwanie się od partnera.

cd. tab. 1

„Ujawnienie osobistego problemu" (Collins i Feeney, 2000)
– responsywność – rozumiana jako uważność/słuchanie partnera, komunikowanie partnerowi zrozumienia (poprzez klasyfikowanie problemu, przeformułowanie problemu, okazywanie empatii) oraz stopień zaangażowania w interakcję z partnerem (wysiłek wspierania); – wsparcie emocjonalne (pocieszanie) – zakłada próby bezpośredniego radzenia sobie z emocjonalnymi aspektami stresującej sytuacji w postaci dodawania otuchy, uspokajania oraz empatyzowania z partnerem; – wsparcie instrumentalne – polega na podejmowaniu problemu i oferowaniu instrumentalnej pomocy; – brak wsparcia – stanowi sumę zachowań lekceważących, polegających na umniejszaniu ważności problemu lub unikaniu problemu poprzez zmianę tematu, podejmowanie zachowań ucieczkowych; dla tych ostatnich charakterystyczne jest unikanie emocjonalnych aspektów stresującej sytuacji poprzez nieuważne uczestniczenie w dyskusji, ignorowanie oznak dystresu przejawianych przez partnera, obwinianie partnera za jego problem lub krytykowanie jego uczuć oraz zachowań. Dla potrzeb analiz skonstruowano globalny wskaźnik jakości zachowań opiekuńczych, sumując wszystkie pozytywne zachowania wspierające (WE, WI, R), a następnie odejmując od uzyskanej sumy zachowania świadczące o braku wsparcia.
„Próba rozwiązania problemu" (Crowell, Pan, Gao, Treboux i Waters, 1998; Crowell, Treboux, Gao, Fyffe i Pan, 2002)
– stopień zainteresowania stanem partnera lub „promowanie eksploracji" (odpowiednik dostępności) – wyraża się w zdolności do uważnego słuchania oraz w zachęcaniu partnera do wyrażania uczuć i dzielenia się myślami; ponadto oznacza akceptację i poszanowanie potrzeb partnera (zwłaszcza potrzeby autonomii); – zdolność do rozpoznania, że partner przeżywa jakiś rodzaj dystresu (odpowiednik wrażliwości) – zakłada umiejętność rozpoznania werbalnych i niewerbalnych sygnałów zaniepokojenia u partnera; – interpretacja spostrzeżonego dystresu – optymalne funkcjonowanie w zakresie tej kompetencji oznacza adekwatność interpretacji i zdolność do skupienia się na najważniejszych z uwagi na potrzeby partnera elementach sytuacji; – stopień responsywności na dystres – implikuje motywację do udzielenia partnerowi pomocy; wielkość wkładanego wysiłku oraz efektywność podejmowanych prób reagowania (odzwierciedlonych w zachowaniu, emocjonalnym ustosunkowaniu się do partnera etc.[*]); motywację do współdziałania w celu rozwiązania konfliktu, zamiast kontrolowania, instruowania partnera lub wymuszania na nim rozwiązań (odpowiednik współdziałania).
„Osobiste cele i plany" (Feeney, 2004)
– wrażliwość i responsywność – oznacza aktywne podejmowanie prób wspierania partnera, uważne słuchanie, poszanowanie celów wyznaczonych sobie przez partnera i wspieranie jego autonomii w ich realizacji; zachęcanie do urzeczywistniania celów, otwartość na dyskusję dotyczącą celów, udzielanie wsparcia instrumentalnego (w postaci pomagania w rozwiązywaniu problemów utrudniających realizację celów lub pomocy w planowaniu sposobu osiągnięcia celów), udzielanie wsparcia emocjonalnego (poprzez zachęcanie do ujawniania uczuć, empatyczność etc.), brak unikania (w formie zmiany tematu, fizycznego wycofania się z sytuacji etc.); – stosunek emocjonalny do partnera – wysoki wynik wskazuje na przebieg interakcji w przyjaznej, miłej atmosferze (przewaga afektu pozytywnego); niski wynik świadczy o obecności

cd. tab. 1

wrogości, krytykowania, okazywania poirytowania w trakcie rozmowy (przewaga afektu negatywnego); – intruzywność/kontrola – jeśli partner otwarcie lub w sposób pośredni utrudnia eksplorację poprzez włączanie swoich interesów do celów partnera, co zakłada ich modyfikację lub konieczność ich porzucenia, można mówić o wsparciu cechującym się intruzywnością; natomiast jeśli partner jest dyrektywny i narzucający się w swoich usiłowaniach wspierania partnera, np. poprzez instruowanie, co powinien zrobić, by osiągnąć swe cele, można mówić o wsparciu o typie kontrolującym; – komunikowanie o przyszłej dostępności – polega na komunikowaniu partnerowi, że jest się w pogotowiu, na wypadek gdyby doświadczał jakichkolwiek trudności podczas dążenia do wyznaczonych sobie celów; – zachowania umniejszające – manifestowane przez pomniejszanie ważności i znaczenia celów partnera; – zachowania wyolbrzymiające – manifestowane przez przejaskrawianie potencjalnych problemów dotyczących realizowanych celów; – poszukiwanie bliskości – polega na fizycznym okazywaniu partnerowi czułości.
„Nierozwiązany problem" (Simpson, Winterheld, Rholes i Oriña, 2007)
– wsparcie instrumentalne – dawanie konkretnych rad lub sugestii co do sposobu rozwiązania problemu i/lub przedstawianie i rozmawianie o problemie w racjonalny, rzeczowy sposób; – wsparcie emocjonalne – zachęcanie partnera do tego, by mówił o swoich emocjach i odczuciach dotyczących problemu, bycie opiekuńczym i uspokajającym, ekspresja poczucia bliskości emocjonalnej i intymności; – wsparcie fizyczne – przechylanie się w kierunku partnera i próba nawiązania z nim kontaktu fizycznego.
„Puzzle" (Feeney i Thrush, 2010)
– dostępność – uwzględnia dwa aspekty zachowania: (a) uważność zawiera się w stopniu skupienia uwagi na partnerze oraz we wrażliwości i sposobie reagowania na prośby partnera o pomoc; (b) unikanie/ignorowanie/ucieczka (kodowane odwrotnie) ujawniają się np. poprzez ignorowanie starań partnera, który pragnie zaangażować osobę w swoją aktywność; minimalizowanie lub lekceważenie znaczenia jakie przypisuje on swojemu sukcesowi; ignorowanie emocjonalnych lub instrumentalnych oznak poszukiwania wsparcia prezentowanych przez partnera; opuszczenie pokoju i/lub nakłanianie partnera do niewyrażania emocji lub obaw związanych z wykonaniem zadania; – zakłócanie – reprezentowane jest przez następujące specyficzne zachowania: (a) intruzywność, czyli stopień, w jakim partner nieproszony próbował udzielić pomocy w postaci wykonania zadania wspólnie z partnerem, za partnera lub w postaci udzielania porad bądź sugerowania, jak zadanie powinno być wykonane; (b) kontrolę, którą cechuje dyrektywność i postawa dominacji wobec partnera eksplorującego; – zachęcanie – z jednej strony oznacza zachowania polegające na aktywnym zachęcaniu partnera do eksploracji podczas podejmowanej aktywności w formie udzielania pochwał za sukcesy, komplementowania wkładanego wysiłku, dopingowania i podtrzymywania na duchu; z drugiej – ujawnia się w postaci wiary w umiejętności partnera i możliwość odniesienia przez niego sukcesu.

[*] Ten element można uznać za odpowiednik akceptacji w rozumieniu Ainsworth.

Źródło: opracowanie własne.

Zakończenie

Poszczególni autorzy akcentują różne zdolności wchodzące w skład zestawu (kompetencji) wrażliwie wspierającej figury przywiązania. Powołując się raz jeszcze na genezę i pierwotne rozumienie koncepcji „bezpiecznej bazy eksploracji", można powiedzieć, że część wyróżnionych podejść skupia się bardziej lub wyłącznie na komponencie BP. Inne z kolei są zorientowane na poszukiwanie wymiarów funkcjonowania kluczowych dla funkcji BB.

Przytoczone opisy procedur badawczych oraz systemów kodowania zachowań kreślą niespójny i niekiedy niejasny obraz w zakresie doboru poszczególnych skal do systemów kodowania odnoszących się do oceny zachowań opiekuńczych.

Zainspirowani pracami Ainsworth badacze próbują ekstrapolować wymiary składające się na „wrażliwość macierzyńską" wprost na relację partnerów romantycznych. Ta niezwykle ciekawa i wnikliwa analiza rodzicielskich kompetencji wymaga jednak modyfikacji uwzględniających specyfikę bliskich związków nawiązywanych w dorosłości. Niestety autorzy z reguły nie podają informacji o procesie wyodrębniania specyficznych wskaźników w obrębie danego wymiaru i ograniczają się do stwierdzenia, że jest on analogiczny do tego zapożyczonego od Ainsworth.

W pozostałych przypadkach, kiedy dobór wymiarów bazuje dodatkowo na koncepcjach innych niż teoria przywiązania, powstaje pytanie o teoretyczne przesłanki takich decyzji. Ponadto tendencja do kierowania się podejmowaną problematyką badawczą w procesie konstruowania narzędzia prowadzi do wielu autorskich pomysłów. Takie „specyficzne" narzędzia nie dają się zastosować do szerszego spektrum zagadnień, a przecież w procesie wielokrotnego użytku dochodzi do sprawdzenia i udoskonalenia ich parametrów psychometrycznych (w tym ich trafności teoretycznej).

W niektórych przypadkach przedstawione metody powstały w celu diagnozy behawioralnego aspektu przywiązania, który ujawnia się w strategii korzystania z BP oraz BB (np. Crowell i in., 2002). Mając na uwadze komplementarność zachowań przywiązaniowych i zachowań opiekuńczych, dokonywano pomiaru zachowań figury przywiązania, postrzegając je tylko jako potencjalne źródło wyjaśniające zachowania poszukiwania wsparcia i opieki drugiej osoby. Dobór kategorii opisujących zachowania opiekuńcze zależy wówczas od przyjętego systemu klasyfikacji stylów przywiązania i sposobu ich zoperacjonalizowania.

Dokonując przeglądu metod, napotykamy kolejny ważny problem dotyczący wyboru bodźców wyzwalających – sytuacji/zadania, przed jakim zostaje postawiona romantyczna para. Analiza zachowań opiekuńczych obserwowalnych podczas interakcji pary zakłada sprowokowanie sytuacji, w której u jednej

z osób zostanie uruchomiony behawioralny system przywiązania i eksploracji (jeśli dążymy do pomiaru „bezpiecznej bazy"). Sprecyzowanie, który rodzaj wsparcia leży w centrum naszego zainteresowania, zdeterminuje rodzaj sytuacji. Jeśli interesuje nas wyłącznie BP, powinniśmy dążyć do stworzenia sytuacji, która potencjalnie wzbudza dystres jednego z partnerów. Jeśli interesuje nas BB (w rozumieniu Ainsworth), sytuacja powinna pozwolić na zaktualizowanie dynamiki (a dokładniej: ustalania się równowagi) zachowań przywiązaniowo-eksploracyjnych.

Bez względu na to, który aspekt zachowań opiekuńczych podlega pomiarowi, najważniejszą kwestią jest jego precyzyjne zdefiniowanie oraz ustalenie wskaźników behawioralnych na podstawie teorii i dostępnych danych empirycznych. Koncepcję BB uznaje się za centralny aspekt teorii przywiązania (Waters i Cummings, 2000). Jest ona punktem odniesienia, swego rodzaju „złotym standardem", według którego walidowane są inne metody pomiaru przywiązania (Ainsworth i in., 1978; Waters, Kondo-Ikemura, Posada i Richters, 1991, za: Waters i Cummings, 2000). Wydaje się, że na gruncie badań poruszających tematykę zachowań opiekuńczych w związku romantycznym fenomen BB należy uznać za równie istotny. Operacjonalizacja tego fenomenu w odniesieniu do partnerów związku miłosnego pozostaje procesem otwartym.

Literatura

Ainsworth, M. (1991). Attachments and other affectional bonds cross the life cycle. W: C. M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, P. Marris (red.), *Attachment cross the life cycle*. London-New York: Routledge, 33-51.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation.* Hilsdale – New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and loss*. Vol. 1: *Attachment*. London: Penguin Books.

Bowlby, J. (1973/1985). *Attachment and loss*. Vol. 2: *Separation. Anxiety and anger*. London: Penguin Books.

Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications.

Bowlby, J. (1980/1991). *Attachment and loss*. Vol. 3: *Loss*. *Sadness and depression*. London: Penguin Books.

Bowlby, J. (1988). *A secure base*. New York: Basic Books.

Carnelley, K., Pietromonaco, P., Jaffe, K. (1996). Attachment, caregiving, and relationship functioning in couples: Effects of self and partner. *Personal Relationships*, *3*, 257-278.

Collins, N. L., Feeney, B. C. (2000). A safe haven: An attachment theory perspective on support seeking and caregiving in intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *78*(6), 1053-1073.

Collins, N. L., Feeney, B. C. (2004). Working models of attachment shape perceptions of social support: Evidence from experimental and observational studies. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(3), 363-383.
Collins, N. L., Guichard, A., Ford, M. B., Feeney, B. C. (2006). Responding to need in intimate relationships: Normative processes and individual differences. W: M. Mikulincer, G. S. Goodman (red.), *Dynamics of romantic love. Attachment, caregiving, and sex*. New York – London: The Guilford Press, 149-189.
Collins, N. L., Read, S. J. (1994). Representations of attachment: the structure and function of working models. W. K. Bartholomew, D. Perlman (red.), *Advances in Personal Relationships, 5: Attachment Process in Adulthood*. London: Jessica Kingsley Publishers, 53-90.
Crowell, J. A., Pan, H., Gao, Y., Treboux, D., Waters, E. (1998). Scales for scoring adults' secure base use and support from couple problem-solving interactions, http://www.psychology.sunysb.edu/attachment/measures/content/SBSS_manual_v2_1998.pdf (25.03.2010).
Crowell, J. A., Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measure: implications for theory and research. *Social Development*, *4*, 294-327.
Crowell, J. A. Treboux, D., Gao, Y., Fyffe, C., Pan, H. (2002). Assessing secure base behavior in adulthood: Development of a measure, links to adult attachment representations, and relations to couple's communication and reports of relationships. *Developmental Psychology*, *38*(5), 679-693.
Davila, J., Kashy, D. A. (2009). Secure base processes in couples: Daily associations between support experiences and attachment security. *Journal of Family Psychology*, *23*(1), 76-88.
Feeney, B. C. (2004). A Secure Base: Responsive Support of Goal Strivings and Exploration in Adult Intimate Relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *87*(5), 631-648.
Feeney, B. C., Collins, N. (2004). Interpersonal safe haven and secure base caregiving processes in adulthood. W: W. S. Rholes, J. A. Simpson (red.), *Adult attachment. Theory, research, and clinical implications*. New York – London: The Guilford Press, 300-338.
Feeney, B. C., Thrush, R. L. (2010). Relationship influences on exploration in adulthood: The characteristic and function of a secure base. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(1), 57-76.
Fraley, R. C., Shaver, P. R. (1998). Airport separation: A naturalistic study od adult attachment dynamics in separating couples. *Journal of Personality and Social Psychology*, *75*(5), 1198-1212.
George, C., Solomon, J. (1999/2008). The caregiving system: A behavioral systems approach to parenting. W: J. Cassidy, P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*. New York – London: The Guilford Press, 833-857.
Kunce, L., Shaver, P. (1994). An attachment-theoretical approach to caregiving in romantic relationships. W: K. Bartholomew, D. Perlman (red.), *Advances in Personal Relationships, 5*. London: Jessica Kingsley Publishers, 205-237.
Pielage, S. B. (2006). *Adult attachment and psychosocial functioning*, http://dissertations.ub.rug.nl/FILES/faculties/ppsw/2006/s.b.pielage/thesis.pdf (25.03.2010).
Reizer, A., Mikulincer, M. (2007). Assessing individual differences in working models of caregiving: The construction and validation of the mental representation o caregiving scale. *Journal of Individual Differences*, *28*(4), 227-239.

Simpson, J. A., Rholes, W. S., Nelligan, J. S. (1992). Support seeking and support giving within couples in an anxiety-provoking situation: The role of attachment style. *Journal of Personality and Social Psychology*, *62*(3), 434-446.
Simpson, J. A., Winterheld, H. A., Rholes, W. S., Oriña, M. M. (2007). Working models of attachment and reactions to different forms of caregiving from romantic partner. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(3), 466-477.
Sibley, C. G., Overall, N. C. (2007). Modeling the hierarchical structure of attachment representations: A test of domain differentiation. *Personality and Individual Differences*, *44*(1), 238-249.
Stawicka, M. (2008). *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
VanIjzendoorn, M. H., Sagi, A., Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caregivers paradox: Some Dutch and Israeli data. *New Directions for Child Development*, *57*, 5-25.
Waters, E., Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child Development*, *71*(1), 164-172.

Summary

Behavioral observation of "secure haven" and "secure exploration base" phenomenons as an example of measuring caregiving behaviors in romantic relationship

Caregiving behaviors between romantic partners have become an increasingly undertaken topic by theorists and researchers over the past decades. Inspired by the theory of social attachment in infancy, they make attempts to transfer knowledge about supportgiving and caregiving behaviors of the child's caregivers to the field of inquiry about the nature of support processes in adults' romantic relationships. The growth of knowledge in this area necessitates the need to construct tools that would diagnose the individual differences in these competencies. The purpose of this text is to present some methods of assessing aforementioned caregiving behaviors, with particular emphasis on ways of conceptualizating and operationalizating.

Słowa kluczowe: zachowania opiekuńcze, związek romantyczny, bezpieczna baza, bezpieczna przystań

Key words: caregiving behavior, romantic relationship, secure base, secure haven

METODY
TYPU PAPIER – OŁÓWEK

Monika Trzebińska

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie
Instytut Psychologii

Aktualne trendy w badaniach nad motywacją osiągnięć

Wprowadzenie

Dotychczasowe badania nad motywacją osiągnięć wywodzą się z dwóch nurtów: dynamicznego i poznawczego. Tradycyjne, dynamiczne podejście zostało zapoczątkowane przez Murraya (1938, za: Trash i Elliot, 2001), a rozwinięte i kontynuowane przez McClellanda i współpracowników (np. McClelland, 1967; McClelland i Boyatzis, 1982; Smith, McClelland, Atkinson i Veroff, 1992). W myśl koncepcji dynamicznych osoby o dużej motywacji osiągnięć (McClelland 1967, za: Elliot i Dweck, 2005) charakteryzują się stawianiem sobie ambitnych i realistycznych celów, chęcią przyjmowania na siebie odpowiedzialności za wykonanie zadania, gotowością do poznawania wyników własnych działań, czyli dążeniem do stanów, które jednostka postrzega jako osiągnięcie. Innymi słowy, motywacja osiągnięć to „tendencja do osiągania i przekraczania standardów doskonałości, związana z odczuwaniem pozytywnych emocji w sytuacjach zadaniowych, spostrzeganych jako wyzwanie" (Łukaszewski i Doliński, 2004, s. 461), wynikająca z potrzeb i pragnień jednostki (niekoniecznie uświadomionych).

Drugi, poznawczy nurt wyłonił się w latach 70. (Dweck, 1975; Nicholls, 1984; Dweck, 1991, za: Franken, 2005). W tej perspektywie motywacja osiągnięć to zachowanie będące racjonalną próbą zrealizowania świadomych celów (Trash i Elliot, 2001). Przedmiotem badania nie są tu potrzeby, a świadomie formułowane orientacje na cele. Są one strukturami mentalnymi, których ludzie używają do interpretowania i reagowania na sytuacje związane z osiągnięciami

(Dweck i Leggett, 1988; Elliot i Dweck, 1988). Dominująca orientacja na cele jest konsekwencją przyjętej przez jednostkę koncepcji rozwoju zdolności.

Niezależnie od reprezentowanego nurtu badacze motywacji osiągnięć przyjmują założenia modelu oczekiwania – wartości (Atkinson, 1964, za: Łukaszewski i Doliński, 2004). Model ten zakłada, że działania podejmowane przez podmiot, wynikające z tendencji do osiągania sukcesu, są funkcją oczekiwania będącego subiektywnym prawdopodobieństwem osiągnięcia sukcesu oraz wartości związanych z samym działaniem lub jego wynikiem. Oba elementy są ze sobą powiązane – im łatwiej osiągnąć sukces, tym mniejszą zwykle przypisuje mu się wartość. Motywacja osiągnięć w tym ujęciu może przyjmować zarówno formę apetytywną (dążenie do sukcesu), jak i awersyjną (unikanie porażki). Obie formy występują u ludzi w różnym natężeniu i różnych konfiguracjach (Atkinson, 1964, za: Łukaszewski i Doliński, 2004). Narzędzia stosowane do badania motywacji osiągnięć powinny zatem uwzględniać możliwość pomiaru zarówno formy dążeniowej, jak i awersyjnej.

Należy wyraźnie zaznaczyć, że koncepcja McClellanda i pokrewne oraz nurt wywodzący się z założeń Dweck reprezentują dwa odmienne podejścia w zakresie sposobu wyjaśniania funkcji procesów poznawczych w motywacji. Schemat procesu motywacyjnego McClellanda (1967) zakłada, że postrzegane sytuacje i obiekty, poddane wpływom ubiegłych doświadczeń, są jednym z czynników determinujących działanie ukierunkowane na cel wyznaczany przez potrzeby (zależne również od tych procesów poznawczych). Doświadczenie i wiedza jednostki oraz stan jej popędów i dążeń (w sensie dyspozycji oraz aktualnego uaktywnienia) decydują więc o tym, co będzie celem działania i jak będzie ono realizowane, a badacz powinien je trafnie i rzetelnie zmierzyć, mając na uwadze problemy, jakie powoduje współwystępowanie motywów jawnych i ukrytych. Zgodnie z koncepcją Dweck (1986), w punkcie wyjścia identyfikuje się specyfikę wiedzy potocznej (*implicit knowledge*), która przesądza o tym, jakie cele wybierze jednostka i jak oceni szanse powodzenia. Wiedza potoczna jest w tym modelu traktowana jako najważniejsze, jeśli nie wyłączne źródło motywacji (Tokarz i Trzebińska, 2011). Mimo że jednostka korzysta z informacji zewnętrznych, ocena efektu działania zależy od przyjętych wcześniej standardów wykonania i jest w istocie subiektywna.

Przedstawione wyżej rozróżnienie w kwestii założeń nie zawsze znajduje odzwierciedlenie w praktyce badawczej i interpretacji wyników. Wciąż istnieje grupa autorów, którzy traktują wyniki badań kwestionariuszowych jako bezpośrednią informację o zachowaniu.

Trash i Elliot (2001) oraz Elliot i Dweck (2005) uważają, że połączenie zalet nurtu dynamicznego i poznawczego pomogłoby w bardziej kompleksowym spojrzeniu na motywację osiągnięć i pozwoliło uzyskać dane dotyczące zarówno uruchamiania (*energization*), jak i ukierunkowywania działania zoriento-

wanego na osiągnięcia (np. Elliot i Church, 1997; Elliot i Harackiewicz, 1996). Zastosowanie jednej techniki sprawia, że uzyskuje się fragmentaryczny obraz, który nie jest dostateczną podstawą do dalszego wnioskowania i opisywania motywacji osiągnięć w kategoriach procesu.

Problem odzwierciedlenia wieloaspektowości motywacji osiągnięć za pomocą odpowiedniego narzędzia badawczego można rozwiązać na kilka sposobów. Sokolowski, Schmalt, Langens i Puca (2000) zaproponowali metodę łączącą cechy metod projekcyjnych i kwestionariuszowych. Elliot i Harackiewicz (1996) zastosowali osobne kwestionariusze do badania motywacji osiągnięć, lęku przed niepowodzeniem i orientacji na cele. W niniejszym opracowaniu zostaną przedstawione przykłady metod odpowiadających na wyzwania stojące przed badaczami motywacji osiągnięć: *Multi-Motive Grid* (Sokolowski i in., 2000), wywodzący się z nurtu dynamicznego, *Skala Orientacji Zadaniowej* (Trzebińska, 2008) reprezentująca nurt poznawczy, oraz *Personal Concerns Inventory* (Cox i Klinger, 2000, 2004), który może stanowić cenne uzupełnienie diagnozy motywacji osiągnięć.

Większość narzędzi dostępna jest w wersji anglojęzycznej i nie ma polskiej adaptacji. Dotychczas na gruncie polskiej psychologii została opracowana i rozpowszechniona tylko jedna metoda do badania motywacji osiągnięć – *Kwestionariusz do Mierzenia Motywu Osiągnięć* (Widerszal-Bazyl, 1978). Kwestionariusz służy do pomiaru motywacji osiągnięć w rozumieniu McClellanda i in. (1953), czyli tendencji do współzawodniczenia ze standardami doskonałości. Deklarowane formy zachowania, które zaklasyfikowano jako wskaźniki występowania motywacji osiągnięć, to: ustalanie pośredniego poziomu aspiracji, wytrwałość przy wykonywaniu zadań, efekt Zeigarnik (lepsze zapamiętywanie zadań niedokończonych), duża perspektywa czasowa (wybieganie w przyszłość), zdolność do odraczania gratyfikacji (czyli rezygnacji z nagród natychmiastowych na rzecz nagród większych, lecz bardziej odroczonych w czasie), postrzeganie czasu w sposób dynamiczny, samozaufanie, postrzeganie sukcesu jako bardziej prawdopodobnego niż jest w rzeczywistości, koncentracja na zadaniu w przeciwieństwie do koncentracji na ludziach, brak wyraźniejszych tendencji konformistycznych oraz dążenie do uznania społecznego.

Od przełomu lat 70. i 80., gdy Widerszal-Bazyl opublikowała swoją metodę, pojawiły się w Polsce nieliczne narzędzia do badania motywacji osiągnięć lub jej wybranych właściwości (np. Klinkosz i Sękowski, 2006; Sokolowski, Schmalt, Langens i Puca, 1997; Bańka 2005; Trzebińska, 2008).

W porównaniu do współczesnych metod badania motywacji osiągnięć *Kwestionariusz MMO* (Widerszal-Bazyl, 1978) ujmuje badany konstrukt zbyt szeroko, włączając weń także zachowania charakterystyczne dla orientacji motywacyjnych (a więc właściwe dla poznawczego ujmowania motywacji osiągnięć) oraz związane z planowaniem i stawianiem sobie celów. Obecnie

odchodzi się od badania wszystkich aspektów motywacji osiągnięć jednym narzędziem. W praktyce badawczej stosuje się metody diagnozujące precyzyjnie konkretny aspekt (dynamiczny, poznawczy, cele) albo kompilację kilku metod dla uzyskania całościowego obrazu motywacji osiągnięć.

1. Nurt dynamiczny w badaniach motywacji osiągnięć

W ramach podejścia dynamicznego motywację osiągnięć najczęściej diagnozowano za pomocą *Testu Apercepcji Tematycznej* (McClelland i in., 1953). Narzędzie składa się z zestawu niejednoznacznych obrazków, prezentujących m.in. sytuacje społeczne. Po wyeksponowaniu każdego obrazka osoby badane proszone są o jego interpretację. Każda z wypowiedzi osoby badanej jest oceniana zgodnie z wypracowanym w toku badań systemem wskaźników motywacji osiągnięć (por. Smith, Atkinson, McClelland i Veroff, 1992).

Wśród metod projekcyjnych służących do diagnozy motywacji osiągnięć można wymienić m.in. metodę autorstwa Heckhausena (1967) i Aronsona (1958, za: Fineman, 1977). Przeglądu narzędzi do badania motywacji osiągnięć dokonał Fineman (1977), porównując 6 metod projekcyjnych, 5 kwestionariuszy osobowości zawierających podskale motywacji osiągnięć oraz 11 kwestionariuszy badających tylko ten wybrany konstrukt. Wskazał na brak spójności w definiowaniu motywacji osiągnięć i niesatysfakcjonujące własności psychometryczne metod projekcyjnych.

Współcześnie znacznie częściej stosuje się metody kwestionariuszowe, np. *Skalę Motywacji Osiągnięć* Jacksona (1974) zawartą w *Personality Research Form, Work and Family Orientation Scale* (Spence i Helmreich, 1983), *Cassidy--Lynn Achievement Motivation Questionnaire* (Cassidy i Lynn, 1989), *Motivational Traits Questionnaire* (Kanfer i Heggestad, 1997). Niemniej brakuje wciąż jednej ustalonej definicji, a wymienione skale różnią się od siebie w zakresie uwzględnianych przejawów motywacji osiągnięć. Nie wszystkie wymienione kwestionariusze reprezentują w pełni nurt dynamiczny – wywodzą się z koncepcji McClellanda i do niej odwołują, wśród składowych motywacji osiągnięć wymieniają jednak inne elementy, np. orientacje charakterystyczne dla nurtu poznawczego (Współzawodnictwo i Mistrzostwo w *Cassidy-Lynn Achievement Motivation Questionnaire*; Cassidy i Lynn,1989).

Porównanie wyników z obu typów metod wykazało, że te same konstrukty (w tym motywacja osiągnięć) mierzone metodami kwestionariuszowymi i projekcyjnymi nie korelują ze sobą (Spangler, 1992). Wyniki te skłoniły McClellanda do stwierdzenia, że metody kwestionariuszowe i metody projekcyjne badają w istocie dwa różne rodzaje motywacji. Metody kwestionariuszowe służą do badania motywów jawnych, dostępnych świadomości, a metody projekcyjne pozwalają zdiagnozować motywy ukryte, obecne w podświadomości. Motywy

jawne i ukryte odpowiadają też za różne rodzaje zachowań. Motywy ukryte są dobrymi predyktorami spontanicznych wyborów i ogólnego kierunku rozwoju w ciągu życia. Motywy jawne z kolei są związane z postawami i stawianiem celów, szczególnie gdy dążenie do celu wymaga wysiłku (McClelland i in., 1989; Spangler, 1992).

Projektując badanie, psycholog musi podjąć decyzję, jaki typ motywacji osiągnięć będzie kluczowy dla danego problemu badawczego, a także wybrać adekwatną metodę badawczą. Jednym z możliwych rozwiązań tego dylematu jest wybór *Multi-Motive Grid* – narzędzia integrującego zalety metod projekcyjnych i kwestionariuszowych.

2. *Multi-Motive Grid* (Sokolowski, Schmalt, Langens i Puca, 2000)

Multi-Motive Grid (MMG) wywodzi się z nurtu dynamicznego. Jest metodą łączącą cechy *Testu Apercepcji Tematycznej* (TAT) z cechami kwestionariuszy samoopisowych.

W latach 70. Schmalt (1976, za: Sokolowski i in., 2000) rozpoczął pracę nad techniką łączącą cechy metod projekcyjnych i kwestionariuszowych. Podobnie jak w TAT, osobie badanej prezentowano serię niejednoznacznych obrazków. Do każdego z obrazków przypisany był taki sam zestaw stwierdzeń, a zadaniem osoby badanej było wskazanie twierdzeń najlepiej pasujących do przedstawionej sytuacji. Opisany typ narzędzia badawczego wykorzystano nie tylko do badania motywacji osiągnięć, ale także do diagnozy pozostałych dwóch motywów z triady McClellanda – motywu mocy i motywu afiliacji. Oprócz *Achievement-Motive Grid* (AMG) (Schmalt, 1976, za: Sokolowski i in., 2000) skonstruowano *Power-Motive Grid* (Schmalt, 1987, za: Sokolowski i in., 2000) i *Affiliation-Motive Grid* (Sokolowski, 1992, za: Sokolowski i in., 2000). Wszystkie te metody uwzględniają opisane przez Atkinsona (1964) formy motywów: apetytywną (dążenie ku) i awersyjną (lęk przed).

Sokolowski i in. (2000), chcąc skonstruować metodę do badania wymienionych trzech motywów, wybrali z *Achievement-Motive Grid*, *Power-Motive Grid* i *Affiliation-Motive Grid* najbardziej uniwersalne obrazki oraz stwierdzenia, które odnosiły się do dążeniowej i unikowej postaci poszczególnych motywów. Wyłoniono po 2 stwierdzenia, które w największym stopniu oddawały istotę każdej z 6 postaci motywów (dążeniowy motyw osiągnięć, unikowy motyw osiągnięć, dążeniowy motyw mocy, unikowy motyw mocy, dążeniowy motyw afiliacji i unikowy motyw afiliacji) oraz obrazki, które we wstępnym badaniu (Schmalt, Sokolowski i Langens, 1994, za: Sokolowski i in., 2000) oceniono pod względem jednoznaczności wzbudzanego motywu.

Ostatecznie wybrano 14 obrazków, z czego 6 o niskiej wieloznaczności (po 2 dla każdego motywu), 6 o średniej wieloznaczności (każdy obrazek mógł wzbudzać 2 różne motywy) i 2 obrazki wieloznaczne, które mogły ujawnić wszystkie 3 motywy. Do każdego z 14 obrazków przedstawiono zestaw 12 stwierdzeń, co pozwoliło uzyskać łącznie 168 itemów. Osoba badana wybierała spośród stwierdzeń te, które jej zdaniem odnosiły się do sytuacji na obrazku. Zestaw 12 stwierdzeń (w języku angielskim i polskim) zawiera tabela 1.

Tab. 1. Zestaw stwierdzeń prezentowany do każdego z obrazków MMG

Lp.	Stwierdzenie	Tłumaczenie
1	Feeling good about meeting other people.	Dobrze się czuje, spotykając się z ludźmi.
2	Anticipating to lose standing.	Przewiduje, że straci pozycję.
3	Feeling confident to succeed at this task.	Jest pewien, że odniesie sukces w zadaniu.
4	Being afraid of being rejected by others.	Obawia się, że zostanie odrzucony przez innych.
5	Thinking about lacking abilities at this task.	Myśli, że brakuje mu umiejętności do tego zadania.
6	Being afraid of being overpowered by other people.	Obawia się, że zostanie zdominowany przez innych.
7	Feeling good about one's competence.	Ocenia pozytywnie własne kompetencje.
8	Being afraid of being boring to others.	Obawia się, że będzie nudny.
9	Wanting to postpone a difficult task for a while.	Chce odroczyć termin wykonania trudnego zadania.
10	Trying to influence other people.	Stara się wpłynąć na innych.
11	Hoping to get in touch with other people.	Ma nadzieję na nawiązanie kontaktu z innymi.
12	Hoping to acquire a good standing.	Ma nadzieję, że osiągnie dobrą pozycję.

Źródło: opracowanie własne.

Badanie tak opracowaną metodą trwało od 30 do 45 minut i było nużące dla osób badanych, dlatego przygotowano jej skróconą wersję (MMG-S). Do MMG-S wybrano 72 itemy o najwyższej mocy dyskryminacyjnej, co skróciło czas badania do 15-20 minut.

MMG testowano na 587 osobach – studentach i kandydatach na stanowiska menedżerskie, a MMG-S na 280 osobach, w większości studentach. W wyniku eksploracyjnej analizy czynnikowej wyłoniono trzy czynniki: ogólny czynnik unikania, dążenie do sukcesu i władzy oraz apetytywną formę motywu afiliacji, zarówno w MMG, jak i MMG-S. Konfirmacyjna analiza czynnikowa potwierdziła stopień dopasowania modelu trójczynnikowego, ale także dwuczynnikowego

(ogólny czynnik apetytywny i awersyjny) dla MMG i MMG-S oraz sześcioczynnikowego dla MMG-S.

Współczynniki α dla poszczególnych sześciu skal MMG wynoszą od 0,78 do 0,90, a dla skal MMG-S od 0,61 do 0,72.

Część osób badanych metodą MMG (N = 110) wypełniała również podskale do badania motywacji osiągnięć, mocy i afiliacji z kwestionariusza *Personality Research Form* Jacksona (1974). Nie uzyskano żadnych istotnych korelacji między MMG a PRF, co – biorąc pod uwagę argumenty McClellanda i in. (1989) – oznaczałoby, że MMG służy raczej do badania motywów ukrytych.

3. Nurt poznawczy w badaniach motywacji osiągnięć

Nurt poznawczy został zapoczątkowany przez badania nad wyuczoną bezradnością wśród dzieci (Dweck i Reppucci, 1973; Dweck, 1975). Dweck skupiła się przede wszystkim na teoriach rozwoju kompetencji, dzieląc ludzi na teoretyków stałości (według których inteligencja jest niezmienna) i teoretyków zmiany (uważających, że inteligencję można rozwijać). Konsekwencją przyjęcia przez jednostkę określonej teorii rozwoju kompetencji jest wybór spójnej z nią orientacji na cel – orientacji na zadanie (mistrzostwo) lub orientacji na ego (wykonanie).

Orientacja na cel to sposób, w jaki jednostka interpretuje, ocenia i reaguje na sytuacje związane z osiągnięciami (Dweck, 1986). Kiedy jednostka poszukuje okazji do demonstrowania umiejętności wobec członków grupy normatywnej, świadczy to o orientacji na zaangażowanie ego, określanej też jako orientacja na wykonanie (Elliot i Dweck, 1988). Jeśli natomiast jednostka definiuje swoje umiejętności poprzez porównanie do samego siebie, mówimy o orientacji na zaangażowanie w zadanie, zwanej też orientacją na uczenie się/mistrzostwo (Elliot i Dweck, 1988). Każda z tych orientacji ma postać dążeniową i unikową. Od przełomu lat 70. i 80. powstało wiele koncepcji orientacji na cele (np. Ames, 1984; Dweck, 1986; Elliot, 1999; Harackiewicz i Sansone, 1991; Nicholls, 1984; Skaalvik, 1997; VandeWalle, 1997). Choć koncepcje te są do siebie zbliżone, istnieją rozbieżności w definiowaniu orientacji i co za tym idzie – w narzędziach konstruowanych do ich pomiaru. Metaanaliza metod do badania orientacji motywacyjnych precyzyjnie przedstawia aktualne problemy tej dziedziny i propozycje ich rozwiązania (Hulleman, Schrager, Bodmann i Harackiewicz, 2010).

Jako przykład kwestionariusza do badania orientacji motywacyjnych przedstawiona zostanie *Skala Orientacji Zadaniowej* (Trzebińska, 2008) – jedyne narzędzie dostępne w języku polskim, przeznaczone do badania osób dorosłych.

4. *Skala Orientacji Zadaniowej* (Trzebińska, 2008)

Skala Orientacji Zadaniowej (Trzebińska, 2008; Tokarz, Trzebińska i Piechota, 2011) została skonstruowana na podstawie oryginalnej metody *Goal Orientation Scales* (Skaalvik, 1997)[1].

Goal Orientation Scales jest metodą wywodzącą się z nurtu poznawczego i służy do badania czterech orientacji na cele: orientacji na zadanie, orientacji na unikanie, orientacji na ego ofensywne i orientacji na ego defensywne. Orientacja na zadanie oznacza dążenie do ciężkiej pracy, chęć uczenia się i poszerzania własnych kompetencji. Orientacja na unikanie wiąże się z niepodejmowaniem wyzwań i niechęcią do wykonywania zadań. Ego ofensywne to orientacja, która skupia się na byciu najlepszym i chęci demonstrowania własnych kompetencji – wiąże się z poszukiwaniem okazji do konfrontacji z grupą normatywną. Ego defensywne jako orientacja charakteryzuje się unikaniem demonstrowania niskich kompetencji oraz ochroną przed negatywną informacją zwrotną z otoczenia.

Wyróżnione orientacje na cele stanowią kombinację dwóch opisanych przez Atkinsona (1964, za: Łukaszewski i Doliński, 2004) form motywacji osiągnięć (apetytywnej i awersyjnej) oraz dwóch orientacji wynikających z przyjętej przez podmiot definicji kompetencji (Nicholls, 1984; Dweck, 1986) – zaangażowania ego i zaangażowania w zadanie.

Goal Orientation Scales (Skaalvik, 1997) składa się z 4 skal i przeznaczona jest do badania uczniów. Itemy dotyczą zagadnień pojawiających się w środowisku szkolnym:

- orientacja na zadanie (*Task Orientation*) (α = 0,81) – 6 itemów, np.
  TASK1 At school it is important for me to learn something new,
  TASK4 At school I like to solve problems by working hard;
- orientacja na unikanie (*Avoidance Orientation*) (α = 0,93) – 4 itemy, np.
  AVOID1 At school I hope that we do not get any homework,
  AVOID2 I like school best when there is no hard work;
- ego ofensywne (*Self-Enhancing Ego Orientation*) (α = 0,86) – 5 itemów, np.
  EGOENH2 At school I try to score higher than other students,
  EGOENH5 I answer questions in class in order to show that I know more than other students;
- ego defensywne (*Self-Defeating Ego Orientation*) (α = 0,89) – 7 itemów, np.
  EGODEF3 At school I am concerned not to make a fool of myself,
  EGODEF5 The worst thing about doing mistakes at school is that other students may notice.

---

[1] Modyfikacja w polskim wariancie skali polegała na odniesieniu treści itemów do sytuacji w pracy.

Skala Orientacji Zadaniowej (Trzebińska, 2008) zawiera 20 itemów opisujących czynności i zdarzenia w pracy. Osoba badana ma ocenić każde ze stwierdzeń na skali 1-4 (nie – raczej nie – tak – raczej tak).

Badania nad *Skalą Orientacji Zadaniowej* przeprowadzono w grupie osób pełniących funkcje kierownicze w firmie świadczącej usługi finansowe. Uwzględniono dwie grupy stanowisk: menedżerów i liderów zespołów. Wszystkie osoby badane miały wykształcenie wyższe, z czego 78% – ekonomiczne, co wynika z profilu działalności firmy. W badaniu wzięło udział 119 osób, w tym 77 kobiet i 41 mężczyzn oraz jedna osoba, która nie zaznaczyła w kwestionariuszu płci. Po odrzuceniu niepełnych danych do analiz wykorzystano wypełnione kwestionariusze 118 respondentów. Średnia wieku osób badanych to 30,5 (*SD* = 3,5).

Skalę Orientacji Zadaniowej poddano analizie czynnikowej metodą Varimax z normalizacją Kaisera przy użyciu pakietu statystycznego SPSS 14.0. Za pomocą analizy czynnikowej wyodrębniono 7 czynników głównych, które wyjaśniają łącznie 66% wariancji. Wyniki analizy czynnikowej ilustruje tabela 2.

Tab. 2. Wyniki analizy czynnikowej *Skali Orientacji Zadaniowej*

Składowa	Początkowe wartości własne		
	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	3,79	18,96	18,96
2	2,96	14,78	33,72
3	1,75	8,75	42,47
4	1,38	6,89	49,36
5	1,23	6,17	55,52
6	1,06	5,28	60,80
7	1,01	5,04	65,84

Źródło: Trzebińska (2008, s. 43).

Po dokonaniu treściowej analizy itemów składających się na wyodrębnione czynniki, biorąc pod uwagę wartości własne składowych, zdecydowano się włączyć do dalszych analiz 6 czynników o największym procencie wyjaśnianej wariancji, dających łącznie 61% wariancji wyjaśnianej. Tym samym spośród 20 itemów z wersji początkowej metody w skład czynników weszło ostatecznie 19 itemów. Usunięto jedynie item 15. Z uwagi na treść czynników nazwano je kolejno: unikanie, orientacja na uczenie się, ego defensywne, ego ofensywne zadaniowe, ego ofensywne demonstracyjne, przezwyciężanie trudności. Itemy składające się na poszczególne czynniki ilustruje tabela 3.

W tej postaci cała *Skala Orientacji Zadaniowej* (SOZ) charakteryzuje się rzetelnością na poziomie α Cronbacha = 0,58. Dokonano także analiz rzetelności poszczególnych podskal SOZ, co przedstawia tabela 4.

Tab. 3. Treść czynników *Goal Orientation Scales*

Nazwa czynnika	Nr i treść itemu	Ładunek czynnikowy
Unikanie	11. W pracy chciałbym unikać trudnych zadań.	0,72
	6. Najbardziej lubię, kiedy nie muszę ciężko pracować.	0,69
	18. Lubię iść po linii najmniejszego oporu, wykonując swoją pracę.	0,67
	3. W pracy nie chcę dostawać dodatkowych obowiązków/nadgodzin.	0,61
	10. Lubię wkładać dużo wysiłku w rozwiązywanie problemów zawodowych.	–0,59
Orientacja na uczenie się	1. W pracy istotna jest dla mnie możliwość uczenia się nowych rzeczy.	0,74
	5. W pracy dbam o rozwój moich umiejętności.	0,74
	13. Kiedy nauczę się czegoś w pracy, to chciałbym nauczyć się jeszcze więcej.	0,72
	2. Kiedy doznaję porażki, najbardziej martwi mnie to, co pomyślą o mnie inni.	–0,45
	8. Pracując, lubię uczyć się czegoś ciekawego.	0,44
Ego defensywne	12. W pracy koncentruję się na tym, żeby nie zrobić czegoś niemądrego.	0,73
	17. W pracy staram się, aby nie być zaliczonym do grupy najsłabszych.	0,70
	9. W porażce zawodowej najgorsze jest to, że inni mogą ją zauważyć.	0,68
	2. Kiedy doznaję porażki, najbardziej martwi mnie to, co pomyślą o mnie inni.	0,51
Ego ofensywne zadaniowe	7. Zawsze staram się pracować lepiej niż inni.	0,85
	14. W pracy staram się osiągać lepsze wyniki niż inni.	0,75
Ego ofensywne demonstracyjne	20. Kiedy jestem lepszy od innych, czuję, że odnoszę sukces w pracy.	0,80
	19. Zabieram głos na spotkaniach, żeby pokazać, że wiem więcej niż inni.	0,77
Przezwyciężanie trudności	16. W pracy zwracam uwagę na to, żeby nauczyć się rozwiązywania pojawiających się problemów.	0,68
	4. Ważne jest dla mnie, gdy radzę sobie z zadaniami, które innym sprawiają trudności.	0,63

Źródło: Trzebińska (2008, s. 43).

Tab. 4. Charakterystyka czynników SOZ

Nazwa podskali	Liczba itemów	Średnia	*SD*	α Cronbacha	*N*
Unikanie	5	8,53	2,28	0,71	118
Orientacja na uczenie się	5	17,27	1,81	0,66	118
Ego defensywne	4	9,64	2,48	0,66	115
Ego ofensywne zadaniowe	2	6,08	1,18	0,66	118
Ego ofensywne demonstracyjne	2	3,81	1,40		118
Przezwyciężanie trudności	2	7,18	0,89	–	118

Źródło: Trzebińska (2008, s. 44).

Ani *Skala Orientacji Zadaniowej*, ani żadna z jej podskal nie osiągnęła satysfakcjonującego poziomu rzetelności 0,8. Najwyższą rzetelność osiągnęła podskala Unikanie (α Cronbacha = 0,71). Należy pamiętać, że oryginalna metoda GOS została poddana istotnym modyfikacjom – w polskim wariancie skali ograniczono liczbę pytań, a przykłady sytuacji zmieniono ze szkolnych na zawodowe. Nie bez znaczenia pozostaje też to, że Skaalvik (1997) traktował jako 4 oddzielne skale grupy pytań mierzące odpowiednio orientację na zadanie, orientację na unikanie, ego ofensywne i ego defensywne, sprawdzając dla każdej z tych skal osobno wskaźniki rzetelności i uzyskując w każdym przypadku α Cronbacha przekraczające poziom 0,8. Analizy rzetelności podskal SOZ wykazały także, że każda z podskal uzyskuje wyższą rzetelność samodzielnie, niż będąc częścią całego kwestionariusza, więc wyniki poszczególnych podskal należy traktować jako osobne orientacje na cele.

Dalsze prace nad podskalami *Skali Orientacji Zadaniowej* wymagają przede wszystkim zwiększenia liczby itemów w podskalach: ego ofensywne zadaniowe, ego ofensywne demonstracyjne i przezwyciężanie trudności. Każda z wymienionych podskal składa się jedynie z dwóch itemów, co nie wystarcza do wykonania analiz rzetelności. Dlatego ego ofensywne zadaniowe i ego ofensywne demonstracyjne zostały połączone w jedną skalę, wyłącznie na potrzeby analiz rzetelności, a wykonanie analiz rzetelności skali przezwyciężanie trudności było niemożliwe. Uzupełnienie podskal o dodatkowe itemy pozwoli zbliżyć się do poziomów rzetelności uzyskiwanych przez Skaalvika (1997).

Przeprowadzone analizy korelacji między podskalami *Skali Orientacji Zadaniowej* ujawniły słabe ujemne związki między unikaniem a orientacją na uczenie się ($r = -0{,}27$; $p < 0{,}05$) i przezwyciężaniem trudności ($r = -0{,}19$; $p < 0{,}05$). Umiarkowana korelacja występuje między orientacją na uczenie się a ego defensywnym ($r = -0{,}41$; $p < 0{,}001$).

Analiza czynnikowa skali SOZ wykazała kilka rozbieżności między oryginałem a polskim wariantem. Przede wszystkim wyodrębniono 6 czynników interpre-

towalnych, a nie 4, jak w oryginale. Różnice w liczbie czynników między *Goal Orientation Scales* (Skaalvik, 1997) a *Skalą Orientacji Zadaniowej* (Trzebińska, 2008) wynikają zapewne ze zmiany grupy osób badanych, kontekstu badania oraz zastosowanej metody analizy czynnikowej. Uzyskane sześcioczynnikowe rozwiązanie nie stoi jednak w sprzeczności z oryginalną strukturą czteroczynnikową, a jedynie pokazuje, że dążeniowe orientacje na cele mają bardziej złożony charakter niż awersyjne.

Zaprezentowana postać *Skali Orientacji Zadaniowej* jest pierwszą, wstępną wersją, która wciąż jest w fazie opracowywania. Prowadzone są dalsze badania nad skalą, ukierunkowane przede wszystkim na pozyskanie danych z bardziej zróżnicowanej (a zarazem reprezentatywnej) grupy osób pracujących, weryfikację struktury czynników oraz poprawę własności psychometrycznych.

5. Zastosowanie konatywnej psychologii osobowości w badaniach motywacji osiągnięć

Konatywna psychologia osobowości zajmuje się badaniem osobistego działania. Podstawową jednostką analizy są tu projekty osobiste (Little, 1983), czyli działania zmierzające do osiągnięcia określonego celu. Twórca tego podejścia, Little (1983), zakłada, że plany stanowią ekspresję „ja", a ich źródłem jest motywacja samego podmiotu. Poznając aktywności, w które podmiot się angażuje, do których wraca i które organizują jego codzienne działanie, możemy dotrzeć do motywów stojących za takimi właśnie wyborami. Osoba badana nie tylko wymienia swoje projekty, ale także ocenia je na kilkunastu dymensjach (np. zaabsorbowanie, ważność, odpowiedzialność, prawdopodobieństwo sukcesu), co pozwala na wnikliwą analizę motywacji i jej specyfiki.

Wśród koncepcji zbliżonych do *Personal Project Analysis* można wymienić koncepcję dążeń osobistych Emmonsa (1986) czy koncepcję zadań życiowych Cantor (Cantor i Kihlstrom, 1987). Autorów tych różni od Little'a przede wszystkim bardziej precyzyjny sposób definiowania analizowanych konstruktów (Mądrzycki, 2002). Współcześnie zagadnieniem celów osobistych zajmują się także Cox i Klinger (2000; 2004), których narzędzie zostanie przedstawione jako przykład jakościowego podejścia do diagnozy motywacji.

6. *Personal Concerns Inventory* (Cox i Klinger, 2000; 2004)

Personal Concerns Inventory (PCI) jest metodą analogiczną do *Personal Projects Analysis* (Little, 1983; 1989), gdzie osoba badana wymienia projekty osobiste (cele), w które zamierza się zaangażować i ocenia je na określonych wymiarach. Może być wykorzystywana do sporządzania profilu motywacji osoby badanej.

Definicja, która leży u podstaw narzędzi Coxa i Klingera mówi, że motywacja to wewnętrzne stany jednostki, odpowiedzialne za uruchamianie, podtrzymywanie i ukierunkowanie zachowania zorientowanego na cel. Struktura motywacyjna z kolei to ułożenie celów i sposoby odnoszenia się do nich. *Personal Concerns Inventory* jest metodą o wymiarze praktycznym. Została opracowana po to, by pomóc osobom o nieadaptacyjnych wzorcach motywacji.

Metody oparte na *Teście Apercepcji Tematycznej* (z nurtu dynamicznego) oraz metody kwestionariuszowe (głównie z nurtu poznawczego) pozwalają zdiagnozować relatywnie stałe dyspozycje motywacyjne. Nie są natomiast przeznaczone do przewidywania zmian w zachowaniu, które następują w krótkich przedziałach czasowych. Nie dostarczają również informacji przydatnych do przewidywania decyzji osób badanych (Cox i Klinger, 2004). Choć PCI nie jest metodą wywodzącą się z żadnego z tych nurtów i nie został stworzony z intencją diagnozowania motywacji osiągnięć, może być wykorzystywany do tego celu. PCI wypełnia więc istniejącą lukę i pomaga zebrać informacje przydatne do sporządzania kompleksowej diagnozy motywacji osiągnięć.

Personal Concerns Inventory (Cox i Klinger, 2000; 2004) jest zmodyfikowaną i skróconą wersją *Motivational Structure Questionnaire*, również autorstwa Coxa i Klingera. PCI dostępny jest zarówno w wersji papier – ołówek, jak i w wersji komputerowej. Procedura badania PCI przedstawia się w następujący sposób:

1. Zadaniem osoby badanej jest wybranie spośród 12 dziedzin życia tych, w których znajdują się istotne sprawy (*important concerns*) bądź rzeczy, jakie osoba badana chciałaby zmienić.

Dziedziny życia uwzględnione w PCI to:

– sprawy domowe (*Home and Household Matters*),
– praca i finanse (*Employment and Finances*),
– partner, rodzina i krewni (*Partner, Family and Relatives*),
– przyjaciele i znajomi (*Friends and Acquaintances*),
– miłość, intymność i seks (*Love, Intimacy and Sexual Matter20*),
– zmiana siebie (*Self Change20*),
– edukacja i szkolenia (*Education and Training*),
– zdrowie (*Health and Medical Matters*),
– używki (*Substance Use*),
– sprawy duchowe (*Spiritual Matters*),
– hobby, rozrywki i rekreacja (*Hobbies, Pastimes and Recreation*),
– inne (*Other Areas – not included above*).

2. Osoba badana otrzymuje osobny arkusz odpowiedzi do każdej z zaznaczonych dziedzin życia. Na arkuszu wypisuje sprawy (problemy) związane z tą dziedziną. Rozmiar arkusza pozwala na wypisanie ok. 6 spraw.

3. Osoba badana przy każdej z wypisanych kwestii opisuje pożądany przebieg wydarzeń (cel) z nią związany.

4. Osoba badana, odnosząc się do danej dziedziny życia i celu, ocenia go, biorąc pod uwagę 10 kryteriów. Każde z kryteriów opisane jest jednym pytaniem, przy którym osoba badana zaznacza odpowiedź od 0 do 10, gdzie 0 – w ogóle/wcale, a 10 – bardzo/w dużym stopniu.

Kryteria oceny celu to:
- ważność,
- prawdopodobieństwo,
- kontrola,
- znajomość sposobów postępowania,
- poczucie szczęścia,
- poczucie nieszczęścia,
- zaangażowanie,
- perspektywa czasowa,
- czy narkotyki/alkohol pomogą?,
- czy narkotyki/alkohol przeszkodzą?

Kryteria oceny celów poddano analizie czynnikowej, uzyskując dwa główne komponenty motywacyjne. Komponent 1, o bardziej jednorodnej strukturze, składa się z zaangażowania w realizację celów (*Commitment*), deklarowanego wysokiego prawdopodobieństwa osiągnięcia celu (*How likely*) oraz przewidywanego poziomu szczęścia po osiągnięciu celu (*Happiness*). Komponent 2, o bardziej zróżnicowanej strukturze, tworzą: przewidywany poziom szczęścia po osiągnięciu celu (ujemny ładunek czynnikowy), zaangażowanie w realizację celów (ujemny ładunek czynnikowy) oraz przewidywany czas osiągnięcia celu. Komponent 1 uznawany jest za adaptacyjny, a komponent 2 – za nieadaptacyjny. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w komponencie 1, w porównaniu z osobami uzyskującymi niższe wyniki, uważały swoje cele za ważne, doświadczały poczucia kontroli, wiedziały, w jaki sposób osiągnąć cele, i doświadczyłyby większego smutku w razie niepowodzenia. Przywiązywały większą wagę do swoich celów i uważały sukces za bardziej prawdopodobny. Osoby uzyskujące wysokie wyniki w komponencie 2, w porównaniu z osobami uzyskującymi niższe wyniki, przewidywały dłuższy czas realizacji swoich celów, mniejszą radość po ich osiągnięciu i były mniej zaangażowane w ich realizację.

Personal Concerns Inventory pozwala zatem zdiagnozować profil motywacyjny osoby badanej, a także sposób formułowania celów, ich charakterystykę i kluczowe obszary. Do diagnozy motywacji osiągnięć wnosi informacje o konkretnych działaniach wynikających z tegoż motywu, co jest przydatne np. w poradnictwie dla osób badanych.

7. Znaczenie motywacji osiągnięć

Motywacja osiągnięć jest konstruktem mającym znaczenie dla funkcjonowania człowieka w różnych sferach życia. Najwięcej miejsca poświęcono jej w literaturze dotyczącej psychologii edukacyjnej i psychologii organizacji. Potwierdzono związki motywacji osiągnięć z zainteresowaniem tematyką zajęć szkolnych, uzyskiwaniem lepszych ocen końcowych (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter i Elliot, 2000), motywacją wewnętrzną, zaangażowaniem w wykonywanie zadania (Elliot i Harackiewicz, 1996), wyborem strategii uczenia się, postawą wobec szkoły (Ames i Archer, 1988), podejmowaniem wyzwań (VandeWalle, Cron i Slocum, 2001), samooceną, lękiem (Skaalvik, 1997), poziomem stawianych sobie celów (Phillips i Gully (1997), rodzajem doświadczanych emocji w sytuacji zadaniowej (Pekrun, Elliot i Maier, 2006), przystosowaniem zespołów do zmian w obciążeniu pracą (Porter, Webb i Gogus, 2010), umiejętnością znalezienia pracy przez osoby bezrobotne (van Hooft i Noordzij, 2009), efektywnością liderów w organizacjach biznesowych (Hendricks i Payne, 2007), wzrostem poziomu wykonania (Yeo, Sorbello, Koy i Smillie, 2008), skutecznością w negocjacjach (Katz-Navon i Goldschmidt, 2010), wynikami sprzedażowymi (Silver, Dwyer i Alford, 2006) czy reakcją na *feedback* i gotowością do wdrożenia zmian (Senko i Harackiewicz, 2005).

Badanie motywacji osiągnięć znajduje również zastosowanie w wielu problemach psychologii sportu, psychologii muzyki, psychologii klinicznej czy psychologii zdrowia, np. kontrola wysiłku fizycznego podczas meczu piłki nożnej (Thomassen i Halvari, 2007), wpływ motywacji na poziom rozumowania moralnego u zawodników rugby (Tod i Hodge, 2001), motywująca rola relacji trener – zawodnik (Adie i Jowett, 2010), związki motywacji z impulsywnością u muzyków grających na instrumentach dętych (Miksza, 2011), uwarunkowania sukcesu wykonawczego w muzyce (Kaleńska-Rodzaj, 2010), profilaktyka zakażeń wirusem HIV (Noar, Anderman, Zimmerman i Kupp, 2004), diagnoza ryzyka wystąpienia depresji (Sideridis, 2005) czy anoreksji (Weeda-Mannak, Drop, Smits, Strijbosch i Bremer, 1983).

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę przytoczone problemy metodologiczne oraz próby rozwiązania ich za pomocą odpowiednich narzędzi, wydaje się, że najbardziej odpowiednie do diagnozowania motywacji osiągnięć jest podejście kompleksowe, zapoczątkowane przez Elliota i współpracowników (Elliot i Church, 1997; Elliot i Harackiewicz, 1996; Elliot i McGregor, 1999). Przykładem takiej diagnozy jest badanie Elliota i McGregor (1999), gdzie mierzono lęk jako stan i jako cechę,

lęk przed niepowodzeniem (kwestionariuszowo i metodą opartą na TAT), orientacje motywacyjne oraz wyniki egzaminu.

Motywacja jest terminem stosowanym do opisu wszelkich mechanizmów zaangażowanych w uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania (Łukaszewski, 2004) i takie spojrzenie pozwala na pełniejsze uchwycenie specyfiki zachowań motywowanych. Połączenie narzędzi do badania dyspozycji motywacyjnych, odpowiedzialnych za uruchamianie działania (np. metody oparte na TAT czy kwestionariusze), narzędzi do badania orientacji motywacyjnych, odpowiedzialnych za ukierunkowywanie działania, z narzędziami do badania celów i sposobów ich realizacji (podtrzymywanie działania) może dostarczyć na tyle precyzyjnego obrazu motywacji osiągnięć, że pozwoli na przewidywanie zachowań osoby badanej. Jest to o tyle ważne, że w wielu dziedzinach dane takie znajdują praktyczne zastosowanie (np. psychologia organizacji, psychologia zdrowia, psychologia edukacyjna).

Niniejsza analiza ma służyć trafniejszemu doborowi metod do badania motywacji osiągnięć, ze świadomością ich zalet i ograniczeń.

Literatura

Adie, J. W., Jowett, S. (2010). Meta-perceptions of the coach – athlete relationship, achievement goals, and intrinsic motivation among sport participants. *Journal of Applied Social Psychology*, *40*(11), 2750-2773.

Ames, C. (1984). Achievement attributions and self-instructions under competitive and individualistic goal structures. *Journal of Educational Psychology*, *76*, 478-487.

Ames, C., Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 260--267.

Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford: Van Nostrand.

Bańka, A. (2005). *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Poznań: Studio PRINT-B.

Cantor, N., Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. New York: Prentice Hall.

Cassidy, T., Lynn, R. (1989). A Multifactorial Approach to Achievement Motivation: The Development of a Comprehensive Measure. *Journal of Occupational Psychology*, *62*, 301-312.

Cox, W. M., Klinger, E. (2004). Measuring Motivation: The Motivational Structure Questionnaire and Personal Concerns Inventory. W: W. M. Cox, E. Klinger (red.), *Handbook of Motivational Counseling. Concepts, Approaches, and Assessment*. Chichester: John Wiley & Sons, 141-174.

Cox, W. M., Klinger, E. (2004). *Personal Concerns Inventory* (unpublished manuscript). Bagnor: University of Wales.

Dweck, C. S. (1975). The role of expectations and attributions in the alleviation of learned helplessness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *31*, 674-685.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, *41*, 1040-1048.

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, *95*, 256-273.

Dweck, C. S., Reppucci, N. D. (1973). Learned helplessness and reinforcement responsibility in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, *25*, 109-116.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, *34*, 149-169.

Elliot, E. S., Church, M. A. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.

Elliot, E. S., Dweck, C. S. (1988). Goals: An Approach to Motivation and Achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(1), 5-12.

Elliot, A. J., Dweck, C. S. (2005). Competence and Motivation: Competence as the Core of Achievement Motivation. W: A. J. Elliot, C. S. Dweck (red.), *Handbook of Competence and Motivation*. New York: The Guilford Press, 3-12.

Elliot, A. J., Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461-475.

Elliot, A. J., McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *76*, 628-644.

Emmons, R. A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*, 1058-1068.

Fineman, S. (1977). The achievement motive construct and its measurement: Where are we now? *British Journal of Psychology*, *68*, 1-22.

Franken, R. E. (2005). *Psychologia motywacji.* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Harackiewicz, J. M., Barron, E. B., Tauer, J. M., Carter, S. M., Elliot, A. J. (2000). Short--Term and Long-Term Consequences of Achievement Goals: Predicting Interest and Performance Over Time. *Journal of Educational Psychology*, *92*, 316-330.

Harackiewicz, J. M., Sansone, C. (1991). Goals and intrinsic motivation: You can get there from here. *Advances in Motivation and Achievement*, *7*, 21-49.

Heckhausen, H. (1967). *The Anatomy of Achievement Motivation*. New York: Academic Press.

Hendricks, J. W., Payne, S. C. (2007). Beyond the Big Five: Leader Goal Orientation as a Predictor of Leadership Effectiveness. *Human Performance*, *20*(4), 317-343.

Hooft van, E. A., Noordzij, G. (2009). The effects of goal orientation on job search and reemployment: A field experiment among unemployed job seekers. *Journal of Applied Psychology*, *94*, 1581-1590.

Hulleman, C. S, Schrager, S. M., Bodmann, S. M., Harackiewicz J. M. (2010). A Meta--Analytic Review of Achievement Goal Measures: Different Labels for the Same Constructs or Different Constructs With Similar Labels? *Psychological Bulletin*, *136*, 422-449.

Jackson, D. N. (1974). *Manual for the Personality Research Form.* Port Huron, MI: Research Psychologists Press.

Kaleńska-Rodzaj, J. (2010). *Motywacyjne uwarunkowania sukcesu wykonawczego w muzyce* (niepublikowana praca doktorska).

Kanfer, R., Heggestad, E. (1997). Motivational traits and skills: A person-centered approach to work motivation. W: L. L. Cummings, B. M. Staw (red.), *Research in Organizational Behavior*. Greenwich, CT: JAI Press, 1-57.

Katz-Navon, T. Y., Goldschmidt, C. (2009). Goal orientations in negotiations: The influence of goal orientations on fixed-pie perceptions and bargaining outcomes. *International Journal of Psychology*, *44*, 60-70.

Klinkosz, W., Sękowski, A. (2006). H. Schulera i M. Prochaski polska wersja Inwentarza Motywacji Osiągnięć – „Leistungsmotivations-inventar" (LMI). *Czasopismo Psychologiczne*, *12*(2), 253-265.

Little, B. (1983). *Personal Projects Analysis*, www.brianrlittle.com (2.06.2011).

Little, B. R. (1989). Personal Projects Analysis: Trivial pursuits, magnificent obsessions and the search for coherence. W: D. M. Buss, N. Cantor (red.), *Personality psychology: Recent trends and emerging directions*. New York: Springer Verlag, 15-31.

Łukaszewski, W. (2004). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 427-440.

Łukaszewski, W., Doliński, D. (2004). Mechanizmy leżące u podstaw motywacji. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 441-468.

Mądrzycki, T. (2002). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

McClelland, D. C. (1967). *The Achieving Society*. New York: Free Press.

McClelland, D., Atkinson, J., Clark, J., Lowell, E. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

McClelland, D. C., Boyatzis, P. E. (1982). The leadership motive pattern and long-term success in management. *Journal of Applied Psychology*, *67*, 737-743.

McClelland, D. C, Koestner, R., Weinberger, J. (1989). How do self attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, *96*, 690-702.

Miksza, P. (2011). Relationships among Achievement Goal Motivation, Impulsivity, and the Music Practice of Collegiate Brass and Woodwind Players. *Psychology of Music*, *39*, 50-67.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.

Noar, S. M., Anderman, E. M., Zimmerman, R. S., Cupp, P. K. (2004). Fostering Achievement Motivation in Health Education: Are We Applying Relevant Theory to School--Based HIV Prevention Programs? *Journal of Psychology & Human Sexuality*, *16*(4), 59-76.

Pekrun, R., Elliot, A. J., Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 583-597.

Phillips, J. M., Gully, S. M. (1997). Role of goal orientation, ability, need for achievement, and locus of control in the self-efficacy and goal setting process. *Journal of Applied Psychology*, *82*, 792-802.

Porter, C. O., Webb, J. W., Gogus, C. I. (2010). When goal orientations collide: Effects of learning and performance orientation on team adaptability in response to workload imbalance. *Journal of Applied Psychology*, *95*(5), 935-943.

Senko, C., Harackiewicz, J. M. (2005). Regulation of Achievement Goals: The Role of Competence Feedback. *Journal of Educational Psychology*, *97*, 320-336.

Sideridis, G. D. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, *97*(3), 366-375.

Silver, L. S., Dwyer, S., Alford, B. (2006). Learning and Performance Goal Orientation of Salespeople Revisited: The Role of Performance-Approach and Performance--Avoidance Orientations. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, *26*(1), 27-38.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-Enhancing and Self-Defeating Ego Orientation: Relations With Task and Avoidance Orientation, Achievement, Self-Perceptions, and Anxiety. *Journal of Educational Psychology*, *79*, 71-81.

Smith, Ch. P., Atkinson, J. W., McClelland D. C., J. Veroff (red.) (1992). *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis*. New York: Cambridge University Press.

Sokolowski, K., Schmalt, H.-D., Langens, T. A., Puca, R. M. (2000). Assessing Achievement, Affiliation, and Power Motives All at Once: The Multi-Motive Grid (MMG). *Journal of Personality Assessment*, *74*, 126-145.

Spangler, W. D. (1992). Validity of Questionnaire and TAT Measures of Need for Achievement: Two Meta-Analyses. *Psychological Bulletin*, *112*, 140-154.

Spence, J. T., Helmreich, R. L. (1983). Achievement related motives and behavior. W: J. T. Spence (red.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches.* San Francisco: W. H. Freeman, 9-74.

Thomassen, T. O., Halvari, H. (2007). A hierarchical model of approach achievement motivation and effort regulation during a 90-min. soccer match. *Perceptual and Motor Skills*, *105*(2), 609-635.

Tod, D., Hodge, K. (2001). Moral Reasoning and Achievement Motivation in Sport: A Qualitative Inquiry. *Journal of Sport Behavior*, *24*, 307-327.

Tokarz, A., Trzebińska, M. (2011). Struktura i korelaty motywacji mocy u studentów i u menedżerów. W: A. Strzałecki, A. Lizurej (red.), *Innowacyjna przedsiębiorczość. Teorie. Badania. Zastosowania praktyczne. Perspektywa psychologiczna*. Warszawa: SWPS Academica, 225-244.

Tokarz, A., Trzebińska, M., Piechota, A. (2011). Motywacje działań transgresyjnych. W: M. Straś-Romanowska, A. Keplinger, B. Bartosz (red.), *Transgresje – innowacje – twórczość*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 29-44.

Trash, T. M., Elliot, A. J. (2001). Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs. W: A. Efklides, J. Kuhl, R. M. Sorrentino (red.), *Trends and Prospects in Motivation Research*. Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 3-21.

Trzebińska, M. (2008). *Specyfika motywu mocy a wartości zawodowe u kadry kierowniczej* (niepublikowana praca magisterska).

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, *57*, 995-1015.

VandeWalle, D., Cron, W., Slocum, J. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, *86*, 629-640.

Weeda-Mannak, W. L., Drop, M. J., Smits, F., Strijbosch, L. W., Bremer, J. (1983). Toward An Early Recognition Of Anorexia Nervosa. *International Journal of Eating Disorders*, *2*, 27-37.

Widerszal-Bazyl, M. (1978). Kwestionariusz do mierzenia motywu osiągnięć. *Przegląd Psychologiczny*, *21*(2), 363-366.

Witkowski T., Stiensmeier-Pelster, J., Kulbat, J., Paszkiewicz, K. (1997). Pomiar orientacji motywacyjnej: polska wersja Motivational Orientation Scales (MOS-P). *Przegląd Psychologiczny*, *40*, 199-211.
Yeo, G. B., Sorbello, T., Koy, A., Smillie, L. D. (2008). Goal orientation profiles and task performance growth trajectories. *Motivation & Emotion*, *32*(4), 296-309.

Summary

Current trends in research on achievement motivation

Results of research on achievement motivation suggest that it is a complex, multifaceted construct. Achievement motivation was measured mostly by projective methods (based on TAT) or by questionnaires, whereas Elliot and Dweck (2005) and Trash and Elliot (2001) call for a comprehensive analysis of achievement motivation, which should explain how human behavior is activated and directed. The use of one technique makes data obtained piecemeal, which is not a sufficient basis for further inference and for describing achievement motivation in terms of a process. The aim of this paper is to present research methods, examples of three approaches: dynamic, cognitive and conative psychology: *Multi-Motive Grid* (Sokolowski, Schmalt, Langens and Puca, 2000) that combines features of TAT and a questionnaire; *Skala Orientacji Zadaniowej* (Trzebińska, 2008) – quantitative method derived from current research on goal orientations and *Personal Concerns Inventory* (Cox and Klinger, 2004) – the qualitative method of diagnosing individual objectives.

Słowa kluczowe: motywacja osiągnięć, orientacje na cele, *Skala Orientacji Zadaniowej*, konatywna psychologia osobowości

Key words: achievement motivation, goal orientations, *Goal Orientation Scale*, conative psychology

Aleksandra Pilarska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości*

Wydaje się, że tożsamość – zarówno indywidualną,
jak i społeczną – lepiej jest mieć niż nie mieć.

Piotr K. Oleś (2008)

Wprowadzenie

Uchwycenie fenomenu tożsamości nie jest zadaniem łatwym. Trudność w wypracowaniu spójnego podejścia do zjawiska tożsamości na gruncie psychologii znajduje swoje odzwierciedlenie w mnogości pojęć stosowanych z pojęciem tożsamości zamiennie, nazbyt często bez należytej dbałości o ich zróżnicowanie. Wśród wielu terminów używanych na określenie zjawisk tożsamościowych można odnaleźć takie pojęcia, jak self, ego, jaźń, Ja, schemat Ja czy koncepcja Ja (np. James, 1890; Markus, 1977; Kihlstrom, Beer i Klein, 2003; Erikson, 2004). Nie brak również niezgodności w poglądach na podmiotowy (fenomenologiczny) i przedmiotowy (poznawczy) wymiar tożsamości, przy czym niejasności dotyczą zarówno ich wzajemnych relacji, jak i tego, który z nich powinien być przedmiotem badań psychologicznych (np. Jarymowicz i Szustrowa, 1980; Kozielecki, 1986; Bikont, 1988; Sokolik, 1996; Majczyna, 2000; Erikson, 2004; Oleś, 2008). Trudności nastręcza także rozstrzygnięcie statusu tożsamości – czy

* Prace badawcze prowadzone nad *Wielowymiarowym Kwestionariuszem Tożsamości* (WKT) finansowane były ze środków uzyskanych w ramach grantu promotorskiego pt. *Konstrukt Ja a afektywne korelaty struktury tożsamości*, N N106 029038, realizowanego pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Suchańskiej.

stanowi ona nabytą z czasem i względnie stałą charakterystykę osoby, czy też jest procesem ciągłego stawania się sobą (np. James, 1890; Marcia, 1966; Hall, 1996; Jarymowicz, 2000; Erikson, 2004). Istnieje jednak jasność co do tego, że pojęcie tożsamości stanowi niezbędne narzędzie pojęciowe psychologii. Bez niego nie byłoby możliwe analizowanie problemów, które z uwagi na swój przedmiot psychologia musi podejmować. Tożsamość odnosi się bowiem do fundamentalnych zjawisk ludzkiej osobowości – wskazuje na trwałe i odrębne od innych „bycie sobą", umiejscawia jednostkę w czasie i przestrzeni, dając poczucie „bycia tym samym, mimo zmian", określa jej społeczne identyfikacje, stanowiąc o poczuciu „bycia przynależnym i tożsamym z innymi". Ujmując człowieka w relacji do siebie samego oraz w stosunku do innych, tożsamość stanowi nadrzędny regulator psychospołecznego funkcjonowania jednostki (np. Erikson, 1997; Brzezińska, 2000; Serafini i Adams, 2002; Kubacka-Jasiecka, 2008).

W artykule zostanie przedstawiony *Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości* (WKT) – narzędzie pomiaru właściwości struktury tożsamości, rozumianej jako formalne charakterystyki treści tożsamościowych, obejmujące: dostępność, specyficzność, wyodrębnienie, spójność, stabilność oraz wartościowanie. Będzie on zawierać opis metody wraz ze wskazaniem na teoretyczną genezę i źródła proponowanych strukturalnych wymiarów tożsamości oraz charakterystykę psychometryczną narzędzia.

1. Pojęcie tożsamości w psychologii

Na gruncie psychologii tożsamość jest najczęściej definiowana przez odwołanie do systemu poczuć, reprezentacji poznawczych, orientacji (głównie o charakterze aksjologicznym) czy historii życia. Wśród propozycji opisujących fenomen tożsamości znajdujemy takie, które ujmują ją jako:

1. „poczucie własnego istnienia jako jednostki [...] poczucie posiadania własnego »ja« [...] poczucie, że się jest, i kim się jest" (Sokolik, 1996, s. 10);
2. „złożony, wielowymiarowy sąd osobisty", na który składają się sądy (opisowe, wartościujące i dotyczące standardów osobistych) dystynktywne, czyli takie, których przedmiotem są cechy najbardziej dla jednostki charakterystyczne oraz sądy centralne, odnoszące się do cech, którym osoba przypisuje największe znaczenie (Kozielecki, 1986, ss. 329-330);
3. „zbiór samookreśleń", na który składają się cechy relewantne, czyli takie, których utrata wiązałaby się dla podmiotu z poczuciem, że nie jest już tą samą osobą (Bikont, 1988, s. 29);
4. „zarówno strukturę, jak i proces. Jako struktura poznawcza stanowi wewnętrzne ramy odniesienia dla interpretacji doświadczeń i informacji dotyczących Ja oraz generuje odpowiedzi na pytania o znaczenie, wartość czy cel

życia. Jako proces, tożsamość kieruje i zarządza zasobami wykorzystywanymi do radzenia sobie i przystosowania do codziennego życia" (Berzonsky, 2004, s. 304);

5. sumę znaczących identyfikacji i ról jednostki, przekształconych w „unikatową i sensowną koherentną całość", będącą rezultatem pracy ego, polegającej na selektywnym akcentowaniu tych obrazów self, które harmonizują z ofertami ról dostarczanymi przez społeczne otoczenie (Erikson, 2004, ss. 109, 143-145)[1];

6. „związek jednostki z jedynymi w swoim rodzaju wartościami stworzonymi przez jedyną w swym rodzaju historię narodu. [...] Jest to tożsamość czegoś, co tkwi w samej istocie jednostki z niezbędnym aspektem wewnętrznej koherencji rozważanej grupy" (Freud, 1956, za: Erikson, 2004, s. 98);

7. „wewnętrzną, skonstruowaną przez jednostkę, dynamiczną organizację dążeń, zdolności, przekonań i indywidualnej historii życia" (Marcia, 1966, s. 159);

8. „zinternalizowaną, rozwijającą się opowieść o życiu [osobisty mit – A. P.], która integruje zrekonstruowaną przeszłość, postrzeganą teraźniejszość i antycypowaną przyszłość, dając poczucie jedności i celowości życia" (McAdams, 1996, za: Puchalska-Wasyl i Oleś, 2008, s. 248).

Proponowane przeze mnie ujęcie tożsamości w znacznym stopniu koresponduje z przywołanymi wyżej. Zakłada ono, iż tożsamość jest względnie trwałą właściwością jednostki, przyjmującą postać dynamicznej organizacji treści o własnej osobie, które uważa ona za najbardziej dla siebie charakterystyczne. Treści te są możliwe do uświadomienia i zwerbalizowania, a subiektywne przeżycia, jakie im towarzyszą, znajdują swój wyraz w szeregu poczuć tożsamościowych (wewnętrznej treści, wyjątkowości, odrębności, spójności, ciągłości w czasie oraz własnej wartości).

Tożsamość ma zatem zarówno aspekt podmiotowy, jak i przedmiotowy – stanowi proces stałej interakcji i integrowania poczuć oraz treści na własny temat. W perspektywie rozwojowej aspekt podmiotowy tożsamości – w znaczeniu całościowych poczuć tożsamościowych, danych automatycznie

[1] Erikson (2004), podejmując problematykę tożsamości, pisze, że pojęcie to będzie się „odnosić albo do świadomego poczucia jednostkowej tożsamości, albo do nieświadomego dążenia do ciągłości osobistego charakteru, albo też będzie stanowić kryterium bezgłośnych poczynań syntezy ego i ostatecznie będzie służyć podtrzymywaniu wewnętrznej solidarności z tożsamością i ideałami grupy" (s. 98). Przywołana w tekście definicja odnosi się do tożsamości self, przy czym tożsamości self nie można rozpatrywać w oderwaniu od tożsamości ego – tożsamość ma aspekt ego i aspekt self, „jest częścią ego, w tym znaczeniu, że reprezentuje jego syntetyzującą funkcję" (s. 145). Erikson wprowadza również pojęcie tożsamości osobowej, która opiera się na „bezpośrednim postrzeganiu swej niezmienności i ciągłości w czasie oraz jednoczesnym postrzeganiem faktu, że inni rozpoznają tę niezmienność i ciągłość" (s. 20). Tożsamość w tym rozumieniu jest więc zjawiskiem komunikowalnym innym ludziom.

i cechujących się subiektywną oczywistością[2] – pojawia się jako pierwszy, pozostaje więc pierwotny wobec tożsamości przedmiotowej (Maslow, 1970/1990, za: Grzelak i Jarymowicz, 2002). Ta ostatnia jest pochodną świadomego przetwarzania informacji na własny temat, autoanalizy i autorefleksji (por. Jarymowicz i Szustrowa, 1980; Grzelak i Jarymowicz 2002; Grzegorek, 2008). Należałoby jednocześnie założyć, że wraz z doskonaleniem się funkcji refleksyjnej samoświadomości coraz większa rola w procesach autoidentyfikacji przypada elementom treściowym – aktywne samopoznanie i samoobserwacja włączają niewyartykułowane obszary doświadczania siebie w system samowiedzy jednostki[3], czego efektem jest stała reorganizacja i rozbudowa tożsamości przedmiotowej (por. Zaborowski, 1989; Oleś, 2008)[4]. Dialektyczna relacja między obecnymi w świadomości jednostki treściowymi reprezentacjami jej przeżyć a powtarzającymi się sposobami doznawania siebie decyduje o charakterze owej kondycji psychicznej, która tworzy fenomen tożsamości[5].

Treściami tożsamości są rozmaite przekonania i sądy jednostki o posiadanych przezeń atrybutach (psychologicznych: cechach, zdolnościach oraz aksjologicznych: wartościach, ideałach), które uznaje ona za szczególne ważne i których utrata wiązałaby się z poczuciem, że nie jest się już tą samą osobą (cechy centralne, relewantne, schematowe, dystynktywne; por. Markus, 1977; Kozielecki, 1986; Jarymowicz i Kwiatkowska, 1988; Bikont, 1988). Trwałość tożsamości jest funkcją trwałości owych atrybutów lub zasad ich selekcji, przy czym tożsamość nigdy nie jest czymś danym raz na zawsze, lecz rozwija się i zmienia, podlegając cyklicznym przeformułowaniom w obliczu zdarzeń naruszających równowagę w jej obrębie, w szczególności tych, które towarzyszą kolejnym osiągnięciom rozwoju biopsychospołecznego (Erikson, 1997; Marcia, 2002).

Obok elementu treściowego kluczowym w opisie zjawiska tożsamości jest jej aspekt strukturalny, a więc formalne charakterystyki treści tożsamościowych. Zgodnie z prezentowanym przeze mnie ujęciem, strukturę tożsamości osoby można scharakteryzować ze względu na następujące – uznane przez wielu autorów za definicyjne – wymiary (por. Mandrosz-Wróblewska, 1988; Braun, 1988; Sokolik, 1996; Erikson, 1997; Majczyna, 2000; Schachter, 2002; Oleś, 2008):

[2] Tego rodzaju globalne, nieredukowalne i subiektywnie niepodważalne poczucia bywają określane mianem poczuć synkretycznych (Grzegorek, 2008).

[3] Należałoby przyjąć, iż na podmiotowy aspekt tożsamości składają się także pochodne pozaświadomych procesów automatycznych, przebiegających wewnątrz jednostki i niedostępnych introspekcji lub rozpoznawalne jedynie za pomocą analiz (Erikson, 2004; Oleś, 2008).

[4] Trzeba przy tym podkreślić, że badacz wnioskuje o tożsamości jednostki przede wszystkim na podstawie relacji o jej stanie subiektywnym (jej poczuć i przeświadczeń) oraz możliwych do zaobserwowania zachowań.

[5] Relacja ta odpowiada fundamentalnej dwoistości Ja oraz interakcji Ja przedmiotowego i podmiotowego (James, 1890).

– wymiar dostępności treści, którego biegunami są: wysoka wyrazistość i łatwość przywoływania treści na własny temat oraz niska wyrazistość i trudność przywoływania treści, łączący się z poczuciem wewnętrznej treści;

– wymiar specyficzności treści, którego biegunami są: wysoka specyficzność oraz niska specyficzność treści, łączący się z poczuciem wyjątkowości;

– wymiar wyodrębnienia treści, którego biegunami są: sztywność oraz płynność wyodrębnienia treści (dotyczących Ja vs. nie-Ja), łączący się z poczuciem odrębności i granic;

– wymiar spójności treści, którego biegunami są: wysoka spójność oraz niska spójność treści, łączący się z poczuciem spójności;

– wymiar stabilności treści, którego biegunami są: zmienność oraz sztywność treści, łączący się z poczuciem ciągłości w czasie;

– wymiar wartościowania treści, którego biegunami są: negatywne oraz pozytywne wartościowanie treści, łączący się poczuciem własnej wartości.

Rozwijając kwestię genezy proponowanych przeze mnie strukturalnych wymiarów tożsamości, można wskazać na trzy ich zasadnicze źródła. Pierwsze stanowią obserwacje kliniczne pacjentów psychotycznych z zaburzeniami tożsamości (por. Sokolik, 1996), kolejne nawiązują do tez Eriksona (np. 1968) i kontynuatorów jego myśli (por. Marcia, 1966; Mallory, 1989), ostatnie zaś pozostaje efektem analizy zakresu semantycznego pojęć wykorzystywanych do opisu struktury tożsamości w literaturze psychologicznej – odnajdujemy wśród nich takie terminy, jak:

– poczucie ciągłości (np. Zaborowski, 1989; Maslow, 1970/1990; Jarymowicz, 2000; Vignoles, Regalia, Manzi, Golledge i Scabini, 2006; Kozielecki, 2007; Oleś, 2008; Straś-Romanowska, 2008);

– poczucie wewnętrznej stałości (np. Berzonsky, 2005; Giddens, 2007; Straś-Romanowska, 2008);

– poczucie otwartości (np. Giddens, 2007);

– poczucie unikalności (np. Maslow, 1970/1990; Jarymowicz, 2000; Baumeister i Muraven, 1996; Kozielecki, 2007; Oleś, 2008);

– poczucie odrębności (np. Zaborowski, 1989; Jarymowicz, 2000; Vignoles i in., 2006; Kozielecki, 2007; Oleś, 2008; Straś-Romanowska, 2008);

– poczucie wewnętrznej jednorodności (np. Greenwald i Pratkanis, 1984/1988; Mandrosz-Wróblewska, 1988; Jarymowicz, 2000; Campbell, Assanand i Di Paula, 2004; Killeya-Jones, 2005);

– poczucie wewnętrznej integracji (np. Maslow, 1970/1990; Mandrosz-Wróblewska, 1988; Jarymowicz, 2000; Campbell i in., 2004; Killeya-Jones, 2005; Straś-Romanowska, 2008);

– poczucie wewnętrznej jedności (np. Berzonsky, 2005; Kozielecki, 2007);

– poczucie własnej wartości (np. Vignoles i in., 2006; Kozielecki, 2007; Oleś, 2008);

– poczucie godności (np. Vignoles i in., 2006; Kozielecki, 2007; Giddens, 2007);

– poczucie skuteczności (np. Obuchowski, 2000; Vignoles i in., 2006; Oleś, 2008);

– poczucie zgodności z sobą (np. Mandrosz-Wróblewska, 1988; Obuchowski, 2000; Vignoles i in., 2006; Oleś, 2008);

– pewność co do własnej osoby (np. Greenwald i Pratkanis, 1984/1988; Campbell, 1990; Giddens, 2007).

2. Operacjonalizacja zjawiska tożsamości

Najbardziej znaną i – jak się wydaje – najbardziej szczegółową koncepcją, która opisuje proces kształtowania się tożsamości w cyklu życia człowieka, jest koncepcja Eriksona (1997; 2002; 2004). Wyodrębnił on osiem etapów życia jednostki, z których pierwsze cztery przypadają na lata dzieciństwa, piątemu odpowiada okres adolescencji, a pozostałe trzy obejmują dorosłość. W każdym stadium jednostka staje w obliczu normatywnego kryzysu, będącego swoistym punktem zwrotnym w rozwoju. Tożsamość stanowi wiodącą treść kryzysu piątej fazy rozwojowej (krystalizacja tożsamości vs. rozproszenie ról), jednak zgodnie z zasadą epigenetyczną obecna jest w każdym ze stadiów. Ustalenia Eriksona dotyczące procesu poszukiwania tożsamości wzbogacił[6] Marcia (1966), opisując jego możliwe stany docelowe. Koncentrując się na dwóch procesach obecnych w rozwoju osobowej tożsamości, a mianowicie na eksplorowaniu[7] różnych alternatywnych opcji zawodowych, politycznych, ideologicznych, a także związanych z rolą płciową jako potencjalnych składników tożsamości oraz na zaangażowaniu w wartości i działania w każdej z tych sfer, Marcia wyróżnił cztery statusy tożsamości: tożsamość osiągniętą, moratoryjną, przejętą i rozproszoną. Odpowiadają one czterem różnym stylom radzenia sobie z kryzysem tożsamości (Marcia i Friedman, 1970; Slugoski, 1981; Yoder, 2000; Kroger, 2004)[8]. Tym,

[6] Innego zdania są Blasi i Glodis (1995), Côté i Levine (1983) czy van Hoof (1999), poświęcający wiele miejsca dowodzeniu fundamentalnych różnic w podejściu Eriksona i Marcii, a także różnic między teoretycznym ujęciem tożsamości Marcii a zaproponowanym przez niego modelem statusów tożsamości.

[7] Etap ten bywa także określany jako „bycie w kryzysie", a w ujęciu Eriksona (2004) odpowiada „psychospołecznemu moratorium", w którym jednostka aktywnie i swobodnie eksperymentuje oraz „bawi się" alternatywnymi rolami.

[8] Model Marcii wzbogacili Luyckx, Goossens, Soenens i Beyers (2006), opisaną przez Marcię eksplorację określając mianem eksploracji wszerz (*exploration in breadth*), oraz wprowadzając drugi jej typ – eksplorację w głąb (*exploration in depth*), dotyczącą zasadniczo aktualnych zobowiązań jednostki. Autorzy proponują także odróżnienie podejmowania zobowiązań (*commitment making*) od stopnia identyfikacji z nimi i poczucia pewności względem dokonanych wyborów (*identification with commitment*). Piątą dymensją w modelu Luyckxa i współpracowników (2008)

co wyróżnia model statusów tożsamości od innych jej ujęć, jest „wyjście poza rzeczywistość intrapsychiczną i fenomenologiczną do empirycznej. Zadanie to wymaga wyciągnięcia tożsamości na światło dzienne tak, by stała się mniej lub bardziej wyraźnie dostrzegalna dla mniej lub bardziej wyszkolonego obserwatora" (Marcia, 1993, ss. 8-9, za: van Hoof, 1999). Pionierskość propozycji Marcii zasadzała się więc na udostępnieniu tożsamości systematycznym badaniom empirycznym. Najczęściej wykorzystywanymi narzędziami pomiaru statusów tożsamości stały się opracowany przez Marcię (1966) *Identity Status Interview* (ISI), będący częściowo ustrukturyzowanym i częściowo standaryzowanym wywiadem, oraz *Extended Objective Measure of Ego Identity Status* (EOM-EIS-2), kwestionariusz opracowany przez Benniona i Adamsa (1986, za: Adams, 1998). Obie metody mają zarówno zalety, jak i wady, na co wskazują m.in. Grotevant (1986), Craig-Bray i Adams (1986) czy van Hoof (1999)[9]. Ujęcie Marcii stanowiło pierwszą próbę operacjonalizacji zjawiska tożsamości i w kolejnych dekadach, w dużej mierze dzięki swej prostocie i elegancji, było dominującym paradygmatem badawczym w dziedzinie tożsamości.

Model statusów tożsamości, jakkolwiek trudno mu odmówić wartości, w niewielkim stopniu wskazuje na właściwości struktury tożsamości[10]. Na ten aspekt propozycji Marcii zwróciła uwagę Kroger (2003), stwierdzając, że statusy tożsamości same w sobie nie stanowią struktur (ani w sensie opisowym, ani funkcjonalnym), choć struktura tożsamości leżąca u ich podstawy winna dać się z nich wyprowadzić (por. Marcia, 2001)[11]. Kroger dodaje jednocześnie, że przy obecnym stanie wiedzy precyzyjne określenie właściwości strukturalnych przynależnych poszczególnym statusom nastręcza trudności (por. Levine, 2003). W podobny sposób wypowiada się van Hoof (1999), wskazując, że eksploracja i zobowiązanie stanowią czysto behawioralne aspekty tożsamości. Van Hoof zwraca też uwagę, że mimo ponad 30 lat badań empirycznych w paradygmacie statusów tożsamości kwestia ich związków z formalnymi charakterystykami tożsamości nie znalazła rozwiązania. Nie powinno to dziwić, skoro spośród kilkuset prac podejmujących zagadnienia statusów tożsamości jedynie kilka stawiało pytanie o strukturę tożsamości, najczęściej mając na myśli jej spój-

---

jest ruminacyjna eksploracja (*ruminative exploration*) opisująca proces eksploracji znaczony silnymi wątpliwościami i bezdecyzyjnością.

[9] Z teoretycznych i klinicznych obserwacji Eriksona (bezpośrednio lub w opracowaniu Marcii) wyrosły także inne, mniej popularne metody, np. *Ego Identity Process Questionnaire* (EIPQ; Balistreri, Busch-Rossnagel i Geisinger, 1995); *Erikson Psychosocial Stage Inventory* (EPSI; Rosenthal, Gurney i Moore, 1981, za: Schwartz, Zamboanga, Wang i Olthuis, 2009); *Dimensions of Identity Development Scale* (DIDS; Luyckx i in., 2008); *Utrecht-Management of Identity Commitments Scale* (U-MICS; Crocetti, Rubini i Meeus, 2008).

[10] Zarzut ten zasadniczo dotyczy większości modeli wyrosłych na gruncie koncepcji Eriksona czy Marcii.

[11] Podobnie domniemany charakter mają założenia dotyczące strukturalnych aspektów tożsamości w koncepcji stylów tożsamości Berzonsky'ego (np. 2003; 2004).

ność i stabilność (a więc *sine qua non* tożsamości ego)[12]. Pominięcie kwestii struktury widoczne jest także w tendencji do przypisywania i analizowania statusów tożsamości oddzielnie dla każdego z obszarów zobowiązań[13]. Przyjęcie takiej perspektywy jest wyrazem swoistego „odstrukturalizowania" statusów tożsamości – struktura tożsamości nie może być bowiem funkcją jej zawartości, tzn. nie może zmieniać się wraz ze zmianą dziedziny, do której się odnosi. Przeciwnie, ma charakter nadrzędny i winna odnosić się do sposobu organizowania i jednoczenia (w sensowny sposób) poszczególnych, zróżnicowanych treściowo komponentów (por. Mallory, 1989; van Hoof, 1999). Ten sposób myślenia bliski jest stanowisku Berzonsky'ego (2005), który pojęcie wielorakiej tożsamości uznaje za oksymoron. Wskazuje on, iż tożsamość z samej definicji zakłada pojedynczość na pewnym wymiarze, niezależnie od czasu i przestrzeni. Można zatem mówić o wielorakich aspektach tożsamości, natomiast pojęcie wielorakiej tożsamości zestawia terminy wzajemnie się wykluczające (za: Batory, 2008).

Także inne, opisywane w literaturze, metody pomiaru właściwości tożsamości budzą wątpliwości. W badaniach, w których problematyka ta jest podejmowana, dominuje perspektywa przedmiotowa, a spójność, stabilność czy odrębność tożsamości (te aspekty strukturalne najczęściej stanowią przedmiot zainteresowania badaczy) obliczane są często z wzoru matematycznego. Dla przykładu spójność oraz stabilność[14] tożsamości szacowane są przez stopień podobieństwa samoopisów (powtarzalności autocharakterystyk) w różnych kontekstach (np. Reich, 2000; van Hoof i Raaijmakers, 2002; Dunkel, 2005). Z kolei odrębność określana jest przez stopień podobieństwa charakterystyk przypisywanych sobie i innym ludziom lub przez stosunek cech uznanych za różnicujące do cech dzielonych z innymi (np. Braun, 1988; Mandrosz-Wrób-

[12] Wśród nich znajdują się prace autorstwa: Archer (1985); Bosmy (1985); Müllges (za: Bosma, 1992); Hauser (1972, 1976); van Hoof (1997); Grotevant (1993, 1997) (za: van Hoof, 1999).

[13] Większość badaczy, wśród nich Bosma (1985, za: Nurmi, Poole i Kalakoski, 1996), Grotevant, Thorbecke i Meyer (1982), a także Goossens (2001), sugeruje, że w analizach formowania tożsamości, gdzie to tylko możliwe, przyjęcie perspektywy stopnia zaangażowania w rozmaite sfery życia (*domain-specific identity*) jest dalece bardziej wartościowe niż perspektywa globalnych statusów tożsamości (*global identity*). Inni są zdania, że ich użyteczność zależy od celu badania. Dla przykładu w badaniach zmierzających do odkrycia różnic w statusach tożsamości między różnymi populacjami lub określenia ich rozwojowej dynamiki może być preferowana perspektywa statusów specyficznych dla dziedziny, natomiast w badaniach opisujących osobowościowe korelaty tożsamości wartość zyskuje perspektywa globalnych statusów tożsamości (Goossens, 2001).

[14] W literaturze spójność i stabilność tożsamości są często ujmowane pod wspólnym terminem ciągłości czasowo-przestrzennej (*temporal-spatial continuity*) i szacowane przy użyciu tych samych metod. Zakłada się bowiem, że integracja znaczących obrazów siebie (spójność przestrzenna) z konieczności dotyka wymiaru czasowego, gdyż ich spełnianie się ma miejsce w różnych momentach czasowych (van Hoof, 1999; van Hoof i Raaijmakers, 2002).

lewska, 1988). Prócz oczywistego pomijania perspektywy podmiotowej (subiektywnych poczuć) zastrzeżenia budzą także inne kwestie. Po pierwsze, trudno oprzeć się wrażeniu, że pojęcia spójności, stabilności czy odrębności tożsamości pozostają w tych ujęciach „niedoreprezentowane". Spójności oraz stabilności tożsamości nie należy bowiem redukować do prostej identyczności. Sam Erikson (2004) podkreślał, iż siła ego tkwi w zdolności do syntezy różnorodnych obrazów siebie, a tożsamość (ego) rozwija się z integracji wszystkich identyfikacji, będącej czymś więcej niż prostą ich sumą. Podobnie odrębność nie wydaje się tożsama z niepodobieństwem. Dana osoba może wszak uznawać samą siebie za podobną do innych osób, mając jednocześnie wyraźną świadomość własnych granic. Wątpliwości budzi także kwestia rozróżnienia między tożsamością a koncepcją siebie (czy ogólniej – Ja). Nie jest bowiem jasne, co jest przedmiotem badania w przywołanych metodach. Jak wskazuje Oleś (2008), koncepcja siebie „może zawierać wiele rozmaitych charakterystyk, o różnym stopniu subiektywnej ważności, niekoniecznie spójnych", zaś tożsamość zawiera „tylko te elementy koncepcji siebie, które są subiektywnie ważne i są traktowane przez osobę jako identyfikatory Ja" (s. 50). Tymczasem kryterium subiektywnej ważności charakterystyk jest w badaniach zazwyczaj pomijane[15] – w metodzie Mandrosz-Wróblewskiej (1988) nawet lista cech przedstawianych osobom badanym ma charakter zamknięty (gotowy spis przymiotników, wytypowanych z uwagi na ich pozytywność oraz możliwość klasyfikacji na wymiarze osobistym i społecznym).

Wskazane wyżej niedostatki dostępnych operacyjnych ujęć tożsamości, polegające na ignorowaniu perspektywy podmiotowej tożsamości, a w przypadku ujęć strukturalnych – redukcji zakresu poszczególnych poczuć tożsamościowych, pozwalają wysnuć wniosek, że pojęcie struktury tożsamości nie doczekało się dotąd satysfakcjonującej oraz pełnej operacjonalizacji. Odrębnym problemem jest wykorzystywanie analogicznych metod do badania struktury tożsamości i struktury Ja, czego skutkiem bywa często pomieszanie zakresów obu pojęć. Wszystko to wskazuje na potrzebę nowego narzędzia. *Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości* (WKT) stanowi jego propozycję.

3. Opis i konstrukcja metody

Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości w wersji ostatecznej obejmuje 38 pozycji, z czego: dostępności treści dotyczy 5 pytań, specyficzności – 7,

[15] Pewnym wyjątkiem jest metoda van Hoofa i Raaijmakersa (2002), która pozwala osobom badanym na wybór (z listy wskazanych) subiektywnie istotnych kontekstów, w których tożsamość ulega ekspresji, oraz uporządkowanie ich względem znaczenia. Przy czym lista cech (20 przymiotników) będąca podstawą samoopisu jednostki w tych kontekstach dostarczana jest przez badacza i ma charakter zamknięty.

wyodrębnienia – 7, spójności – 10, stabilności – 3, wartościowania – 6. Do wszystkich pozycji kwestionariusza WKT dołączono czterokategorialny format odpowiedzi. Odpowiedzi na poszczególne pozycje punktowane są odpowiednio: zdecydowanie tak/zawsze – 3, raczej tak/często – 2, raczej nie/czasami – 1, zdecydowanie nie/nigdy – 0 pkt, przy czym pozycje o numerach: 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38 należy punktować odwrotnie. Suma punktów otrzymanych w każdej z podskal pozwala wnioskować o pozycji osoby badanej na odpowiednich wymiarach. Uzyskane wyniki należy analizować oddzielnie dla każdej z podskal.

Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości (WKT) budowany był w kilku etapach. Pierwszy etap obejmował:

a) generowanie wyjściowej puli pozycji testowych,

b) ocenę trafności treściowej poszczególnych pozycji,

c) badania pilotażowe (N = 147) oraz analizę właściwości psychometrycznych narzędzia (rzetelność obliczana ze wzoru alfa Cronbacha), której efektem było usunięcie z kwestionariusza części pytań nietrafnych.

Drugi etap prac obejmował:

a) badania właściwe (N = 411),

b) analizę własności psychometrycznych narzędzia (trafność czynnikowa – eksploracyjna i konfirmacyjna analiza czynnikowa; rzetelność obliczana ze wzoru alfa Cronbacha), której efektem było kolejne usunięcie nietrafnych pozycji i przygotowanie ostatecznej wersji kwestionariusza.

3.1. Generowanie puli pozycji testowych

Przy doborze pozycji do właściwej wersji *Wielowymiarowego Kwestionariusza Tożsamości* zastosowano podejście wielostronne – procedura obejmowała dwa podstawowe etapy: pierwszy miał charakter teoretyczno-formalny (formułowano i selekcjonowano pozycje tak, by odpowiadały istotnym teoretycznie właściwościom badanego konstruktu), drugi – charakter wewnętrzno-strukturalny (empiryczna analiza pozycji) (por. Anastasi i Urbina, 1999).

Pierwszy etap konstruowania kwestionariusza polegał na zgromadzeniu wyjściowej puli twierdzeń odpowiadających poszczególnym wymiarom. Większość pozycji testowych stanowiły własne propozycje, będące rezultatem analiz obecnych w literaturze opisów prawidłowego oraz zaburzonego doświadczania własnej tożsamości (m.in. Jarymowicz i Szustrowa, 1980; Mandrosz-Wróblewska, 1988; Braun, 1988; Sokolik, 1996; Erikson, 1997; Brzezińska, 2000; Radoszewska, 2000; Majczyna, 2000; Schachter, 2002; Oleś, 2004; Harwas-Napierała, 2007), kilka twierdzeń zaczerpnięto z metody służącej do badania tożsamości zamieszczonej w pracy Wróbel (za: Tomczyk, 2001). Wygenerowana w ten sposób wyjściowa pula pozycji kwestionariusza liczyła 68 twierdzeń

i obejmowała twierdzenia odnoszące się zarówno do sfery fenomenologicznej, jak i ekspresyjnej (a więc sposobu doświadczania własnej tożsamości i jej przejawów behawioralnych).

3.2. Ocena trafności treściowej poszczególnych pozycji

Wszystkie twierdzenia puli wyjściowej, po sprawdzeniu poprawności językowej, zostały poddane analizie pod kątem trafności treściowej przez czterech sędziów kompetentnych (doktorów psychologii). Sędziowie oceniali pozycje testowe, przyporządkowując je do zdefiniowanych wymiarów. Do wstępnej wersji kwestionariusza włączono 51 pozycji testowych, które uzyskały najlepsze wyniki w ocenie sędziów kompetentnych (tj. zostały uznane za reprezentatywne dla danego wymiaru). Do tak opracowanego narzędzia dołączono pytania (po uzgodnieniu systemu odpowiedzi) składające się na skale Dostępności (5 pytań) oraz Wartościowania (6 pytań), wykorzystywanego wcześniej przez autorkę, *Kwestionariusza Tożsamości* (Pilarska, 2008).

3.3. Badania pilotażowe (N = 147) oraz analiza właściwości psychometrycznych narzędzia (rzetelność obliczana ze wzoru alfa Cronbacha)

Do udzielenia odpowiedzi w kwestionariuszu posłużyły dwa rodzaje czterostopniowych skal szacunkowych. Zadaniem osoby badanej było ustosunkowanie się do każdego z twierdzeń przez zaznaczenie na skali, w jakim stopniu się z nim zgadza (0 – zdecydowanie nie, 1 – raczej nie, 2 – raczej tak, 3 – zdecydowanie tak) lub jak często dane doświadczenie jest jej udziałem (0 – nigdy, 1 – czasami, 2 – często, 3 – zawsze).

W badaniu pilotażowym za pomocą tak przygotowanego kwestionariusza przebadano 163 osoby, w większości studentów różnych kierunków uniwersyteckich. Z uwagi na braki danych z grupy badanej zostało wykluczonych 16 osób, co dało 147 poprawnych i kompletnych kwestionariuszy. Średnia wieku osób badanych wyniosła M = 21,10 lat, z odchyleniem standardowym SD = 2,01. Rzetelność skal oceniano na podstawie zgodności wewnętrznej za pomocą wzoru alfa Cronbacha. Współczynniki α dla całego kwestionariusza, jego poszczególnych podskal, wraz z wartościami średnimi (M) oraz odchyleniami standardowymi (SD), prezentuje tabela 1.

Wykorzystując wskaźnik mocy dyskryminacyjnej pozycji testowych (mierzonej za pomocą korelacji pozycja – skala), usunięto z kwestionariusza część pytań nietrafnych. Powstałe w ten sposób narzędzie liczyło 50 pytań.

Tab. 1. Rzetelność (α), wartości średnie (*M*) i odchylenia standardowe (*SD*) wstępnej wersji WKT[16] (dane dla próby N = 147)

Skala	α	*M*	*SD*
Dostępność	0,83	9,22	3,96
Specyficzność	0,78	16,05	3,98
Wyodrębnienie	0,72	22,31	4,52
Spójność	0,86	24,29	5,42
Stabilność	0,60	12,09	2,61
Wartościowanie	0,80	10,57	4,14
Całość	0,92	97,29	16,37

Źródło: badania własne.

3.4. Badania właściwe (N = 411) i analiza właściwości psychometrycznych narzędzia (trafność czynnikowa – eksploracyjna i konfirmacyjna analiza czynnikowa; rzetelność obliczana ze wzoru alfa Cronbacha)

Kwestionariusz WKT nie był konstruowany przy użyciu analizy czynnikowej. Podstawą wyróżnienia sześciu wymiarów strukturalnych tożsamości były rozważania teoretyczne oraz przegląd wyników badań empirycznych. W celu weryfikacji teoretycznej struktury kwestionariusza przeprowadzono eksploracyjną i konfirmacyjną analizę czynnikową.

W badaniu z udziałem 411 osób (średnia wieku *M* = 21,10, odchylenie standardowe *SD* = 2,33) wykorzystano wersję kwestionariusza zbudowaną z 50 pozycji.

Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej. W eksploracyjnej analizie czynnikowej zastosowano metodę głównych składowych i rotację Oblimin z normalizacją Kaisera[17]. Wyniki analizy prezentuje tabela 2.

Z wyodrębnionych w analizie sześciu czynników cztery odpowiadają założonym wymiarom strukturalnym tożsamości (F2 – specyficzność; F3 – wyodrębnienie; F5 – stabilność; F6 – wartościowanie treści), w skład czynnika F1 weszły pytania określające wymiar dostępności oraz spójności treści (co w świetle literatury wydaje się zrozumiałe), a czynnika F4 – pytania odnoszące się zasadniczo do relacji z innymi ludźmi oraz wrażliwości na ich punkty widzenia i nie były brane pod uwagę w dalszych analizach. Wszystkie czynniki wyjaśniają łącznie

[16] Wskaźniki rzetelności dla podskal Dostępności i Wartościowania pochodzą z pracy Pilarskiej (2008); w badaniu pilotażowym wyniosły odpowiednio dla Dostępności α = 0,76 oraz dla Wartościowania α = 0,75.

[17] Zastosowano wskaźnik Kaisera-Meyera-Olkina oraz test sferyczności Bartletta do zbadania, czy macierz korelacji może być użyta do analiz czynnikowych. Wskaźnik Kaisera-Mayera-Olkina (K-M-O) osiągnął wartość 0,92, zaś Bartletta 7461,73 (df = 1225; p < 0,001).

Tab. 2. Wyniki eksploracyjnej analizy czynnikowej
przeprowadzonej dla wstępnej wersji WKT (dane dla próby N = 411)

Nr pozycji	F1	F2	F3	F4	F5	F6
1	0,453	0,041	–0,238	–0,100	0,179	–0,011
2	0,042	0,338	–0,153	–0,143	0,183	–0,049
3	0,394	0,088	0,200	0,057	0,167	0,251
4	0,493	–0,109	0,024	–0,122	0,146	0,007
5	–0,124	0,018	0,032	0,049	0,795	–0,013
6	0,216	0,314	0,098	–0,173	0,090	–0,321
7	0,116	0,580	0,093	0,015	–0,132	0,214
8	0,079	–0,011	0,243	–0,374	–0,028	–0,148
9	0,033	–0,067	–0,154	–0,200	0,626	–0,025
10	0,676	–0,059	0,016	0,030	0,042	–0,049
11	–0,095	0,619	0,014	0,016	0,264	–0,106
12	0,076	0,014	0,304	–0,432	0,023	–0,043
13	0,215	–0,060	0,054	–0,419	0,083	0,005
14	0,148	0,030	0,262	0,044	0,629	0,105
15	0,167	0,313	0,060	0,007	0,359	–0,292
16	0,086	0,674	0,106	–0,129	–0,104	0,073
17	–0,069	0,036	0,087	–0,643	0,197	–0,024
18	0,550	0,104	0,027	–0,071	0,028	–0,084
19	0,658	0,030	0,028	0,055	0,066	–0,092
20	–0,033	0,467	–0,228	–0,185	–0,129	–0,139
21	0,542	–0,162	–0,163	–0,178	0,098	0,046
22	0,288	–0,061	0,048	–0,340	0,150	0,085
23	0,087	–0,087	0,147	–0,063	–0,075	–0,594
24	0,257	0,203	0,037	–0,184	–0,089	–0,356
25	0,012	0,778	–0,013	0,005	0,085	0,010
26	0,404	–0,004	–0,031	–0,353	0,138	0,243
27	0,735	–0,025	0,090	–0,003	–0,031	0,137
28	0,801	0,077	–0,070	0,110	0,101	0,100
29	–0,025	0,331	–0,048	–0,548	–0,096	–0,004
30	0,008	0,092	0,340	–0,410	–0,051	0,062
31	0,672	0,056	0,024	–0,107	–0,078	–0,100
32	0,341	0,057	0,209	0,050	0,069	–0,436
33	0,049	0,437	–0,128	0,000	–0,002	–0,430
34	–0,018	–0,099	0,658	0,031	0,121	0,050
35	0,395	0,038	–0,028	–0,296	0,041	0,032
36	0,363	0,129	–0,220	–0,240	0,204	–0,182
37	0,004	0,764	–0,092	–0,020	0,048	–0,099
38	–0,017	0,059	0,592	–0,103	–0,086	–0,211
39	0,709	0,107	–0,017	–0,124	–0,079	–0,132
40	0,477	–0,093	0,134	–0,100	–0,133	–0,250

cd. tab. 2

Nr pozycji	F1	F2	F3	F4	F5	F6
41	–0,128	0,236	–0,033	–0,576	–0,172	–0,071
42	0,327	–0,317	–0,272	–0,203	0,116	–0,144
43	0,476	0,159	0,004	0,054	0,274	–0,233
44	0,031	–0,069	–0,079	–0,452	0,100	–0,436
45	0,137	0,009	0,437	–0,024	0,122	–0,425
46	0,721	0,019	0,073	0,209	0,040	–0,160
47	0,784	0,038	–0,033	0,048	–0,055	–0,003
48	0,046	0,197	–0,147	0,094	0,234	–0,406
49	–0,018	–0,020	0,578	–0,121	0,001	0,008
50	0,687	0,060	–0,009	0,041	–0,122	–0,068

Rotacja osiągnęła zbieżność w 15 iteracjach.

Źródło: badania własne.

45,10% całkowitej wariancji. Uwzględniając wielkość ładunków czynnikowych oraz wartość merytoryczną poszczególnych pozycji, wyeliminowano te, które okazały się nietrafne. Otrzymane w ten sposób narzędzie liczyło 38 pytań.

Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Metodą konfirmacyjnej analizy czynnikowej sprawdzano trafność teoretyczną podstawowych podskal WKT, testowany model był rozwiązaniem sześcioczynnikowym (czynnik F1 rozbito na określający dostępność oraz spójność treści tożsamości). Uzyskane wyniki prezentuje tabela 3.

Konfirmacyjna analiza czynnikowa wykazała, że testowany model sześcioczynnikowy jest rozwiązaniem o zadowalających wskaźnikach dopasowania. Statystyka testu chi-kwadrat okazała się istotna statystycznie i wyniosła chi^2 = 1318,39 (df = 650; p < 0,01). Wartości pozostałych miar dopasowania są dla tego modelu równe: wskaźnik dopasowania GFI (*Goodness of Fit Index*) = 0,85; skorygowany wskaźnik dopasowania AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) = 0,83; wskaźnik RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) = 0,053; zaś pierwiastek ze średniego kwadratu reszt RMR (*Root Mean Square Residual*) = 0,038. Podsumowując, wartości przywołanych parametrów dopasowania pozwalają uznać, że model jest dobrze dopasowany do danych i lepszy od modelu bazowego.

Rzetelność. Rzetelność ostatecznej wersji *Wielowymiarowego Kwestionariusza Tożsamości* oceniano na podstawie zgodności wewnętrznej za pomocą wzoru alfa Cronbacha. Współczynniki α wraz z wartościami średnimi (M) oraz odchyleniami standardowymi (SD) prezentuje tabela 4.

Tab. 3. Wyniki konfirmacyjnej analizy czynnikowej
przeprowadzonej dla ostatecznej wersji WKT (dane dla próby N = 411)

Nr pozycji	F1	F2	F3	F3	F4	F5
1	0,36	- -	- -	- -	- -	- -
10	0,42	- -	- -	- -	- -	- -
19	0,45	- -	- -	- -	- -	- -
28	0,44	- -	- -	- -	- -	- -
36	0,48	- -	- -	- -	- -	- -
4	- -	0,43	- -	- -	- -	- -
18	- -	0,41	- -	- -	- -	- -
22	- -	0,31	- -	- -	- -	- -
27	- -	0,37	- -	- -	- -	- -
31	- -	0,58	- -	- -	- -	- -
35	- -	0,30	- -	- -	- -	- -
39	- -	0,63	- -	- -	- -	- -
43	- -	0,56	- -	- -	- -	- -
46	- -	0,45	- -	- -	- -	- -
50	- -	0,49	- -	- -	- -	- -
7	- -	- -	0,25	- -	- -	- -
11	- -	- -	0,48	- -	- -	- -
16	- -	- -	0,45	- -	- -	- -
20	- -	- -	0,40	- -	- -	- -
25	- -	- -	0,60	- -	- -	- -
29	- -	- -	0,31	- -	- -	- -
37	- -	- -	0,69	- -	- -	- -
8	- -	- -	- -	0,30	- -	- -
12	- -	- -	- -	0,38	- -	- -
30	- -	- -	- -	0,36	- -	- -
34	- -	- -	- -	0,27	- -	- -
38	- -	- -	- -	0,45	- -	- -
45	- -	- -	- -	0,58	- -	- -
49	- -	- -	- -	0,30	- -	- -
5	- -	- -	- -	- -	0,59	- -
9	- -	- -	- -	- -	0,40	- -
14	- -	- -	- -	- -	0,55	- -
6	- -	- -	- -	- -	- -	0,47
15	- -	- -	- -	- -	- -	0,51
24	- -	- -	- -	- -	- -	0,47
33	- -	- -	- -	- -	- -	0,41
44	- -	- -	- -	- -	- -	0,35
48	- -	- -	- -	- -	- -	0,31

Źródło: badania własne.

Tab. 4. Rzetelność (α), wartości średnie (*M*), odchylenia standardowe (*SD*) i wartości standardowych błędów pomiaru WKT (dane dla próby N = 411)

Skala	α	*M*	*SD*
Dostępność	0,79	11,46	2,41
Specyficzność	0,79	12,53	3,57
Wyodrębnienie	0,66	10,62	3,29
Spójność	0,86	20,61	4,84
Stabilność	0,63	5,16	1,92
Wartościowanie	0,74	11,75	2,95
Całość	0,90	72,14	13,20

Źródło: badania własne

Interkorelacje między skalami. Do badania skorelowania podskal *Wielowymiarowego Kwestionariusza Tożsamości* wykorzystano współczynnik korelacji liniowej Pearsona. Uzyskane korelacje między podskalami prezentuje tabela 5.

Tab. 5. Macierz korelacji między podskalami WKT (dane dla próby N = 411)

1	2	3	4	5	6	
Dostępność	1,00					
Specyficzność	0,24**	1,00				
Wyodrębnienie	0,25**	0,17**	1,00			
Spójność	0,79**	0,26**	0,38**	1,00		
Stabilność	0,41**	0,08	0,11*	0,38**	1,00	
Wartościowanie	0.55**	0,55**	0,31**	0,56**	0,27**	1,00

* istotna na poziomie 0,05 (dwustronnie); ** istotna na poziomie 0,01 (dwustronnie).

Źródło: badania własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że wyodrębnione podskale są ze sobą skorelowane i to skorelowane dodatnio (wyjątkiem jest nieistotna korelacja podskal Specyficzności i Stabilności). Oznacza to, że należy je traktować jako współzależne dymensje wielowymiarowego konstruktu. Wewnętrzne związki między poszczególnymi aspektami struktury tożsamości znajdują swoje potwierdzenie w literaturze przedmiotu (np. Fromkin, 1972, za: Jarymowicz i Szustrowa, 1980; Jarymowicz i Szustrowa 1980; Higgins, 1987; Buss 1980, za: Braun, 1988; Campbell i in., 1996; Brzezińska, 2000; Radoszewska, 2000; Vignoles, Chryssochoou i Breakwell, 2000; Schwartz, Zamboanga, Weisskirch i Rodriguez, 2009).

Przykłady pozycji poszczególnych podskal ostatecznej wersji *Wielowymiarowego Kwestionariusza Tożsamości* ujmuje tabela 6.

Tab. 6. Przykłady pozycji podskal WKT

Podskala	Pozycje
Dostępność	Miewam wrażenie, że tracę kontakt z samym sobą. Wiem dokładnie, co czuję i czego chcę.
Specyficzność	Mam poczucie, że całość mojej osoby jest niepowtarzalna. Wolę sytuacje, gdy mogę wyraźnie zaznaczyć swoją indywidualność niż sytuacje, gdy niknę w grupie.
Wyodrębnienie	Zdarza mi się postrzegać bliską mi osobę jako ważną część mnie samego. Łatwo przejmuję uczucia i nastroje innych osób.
Spójność	Mam poczucie wewnętrznej harmonii i ładu. Bywa, że zachowuję się niezgodnie ze sobą – własnymi poglądami, celami czy wartościami, które wyznaję.
Stabilność	Wiem, że czas płynie i zmieniam się, ale wciąż mam pewność, że jestem tą samą osobą, co kiedyś. Mam wrażenie, że dawniej byłem całkiem innym człowiekiem niż teraz.
Wartościowanie	Lubię siebie ze wszystkimi swoimi niedostatkami. Bywa, że rezygnuję z walki o coś, żeby nie ryzykować porażki.

Wnioski

W artykule zaprezentowano podstawy teoretyczne i właściwości psychometryczne *Wielowymiarowego Kwestionariusza Tożsamości* (WKT). Został on skonstruowany na potrzeby badań empirycznych, przeprowadzonych w celu określenia psychologicznych korelatów oraz adaptacyjności różnych właściwości strukturalnych tożsamości. Parametry psychometryczne kwestionariusza WKT można uznać za zadowalające, chociaż korzystne byłoby ich dopracowanie. Należy pamiętać, że prezentowane narzędzie jest nowe – stanowi pierwszą, zarówno teoretyczną, jak i operacyjną, próbę kompleksowego ujęcia struktury tożsamości i jako takie jest narażone na niedostatki właściwe metodom na tym etapie opracowania psychometrycznego. Przeprowadzone i planowane analizy pozwalają jednak sądzić, że może ono stanowić wartościową propozycję samoopisowego narzędzia oceny strukturalnych wymiarów tożsamości.

Literatura

Anastasi, A., Urbina S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N., Geisinger, K. (1995). Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire. *Journal of Adolescence*, *18*, 179-192.

Batory, A. (2008). Tożsamość złożonego Ja. W: P. K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 279-308.

Baumeister, R. F., Muraven M. (1996). Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of Adolescence*, *19*, 405-416.

Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *3*, 131-142.

Berzonsky, M. D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumptions: A social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, *1*, 303-315.

Berzonsky M. D. (2005). Ego-identity: A personal standpoint in a postmodern world. Identity. *An International Journal of Theory and Research*, *5*, 125-136.

Bikont, A. (1988). Tożsamość społeczna – teorie, hipotezy, znaki zapytania. W: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywiduacja – przynależność*. Wrocław: Ossolineum, 15-39.

Blasi, A., Glodis, K. (1995). The development of identity: A critical analysis from the perspective of the self as subject. *Developmental Review*, *15*, 404-433.

Braun, B. (1988). Rozwój samowiedzy a proces indywiduacji. W: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywiduacja – przynależność*. Wrocław: Ossolineum, 41-63.

Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.

Campbell, J. D. (1990). Self-esteem and clarity of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*, 538-549.

Campbell, J. D., Assanand S., Di Paula A. (2004). Cechy strukturalne pojęcia Ja a przystosowanie. W: A. Tesser, R. B. Felson, J. M. Suls (red.), *Ja i tożsamość*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 70-86.

Campbell, J. D., Trapnell, P. D., Heine, S. J., Katz, I. M., Lavallee, L. F., Lehman, D. R. (1996). Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 141-156.

Côte, J. E., Levine, C. (1983). Marcia and Erikson: The relationships among ego identity status, neuroticism, dogmatism and purpose in life. *Journal of Youth and Adolescence*, *12*, 43-53.

Craig-Bray, L., Adams, G. R. (1986). Different methodologies in the assessment of identity: Congruence between self-report and interview techniques. *Journal of Youth and Adolescence*, *15*, 191-204.

Crocetti, E., Rubini, M., Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethinc groups: Development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence*, *31*, 207-222.

Dunkel, C. S. (2005). The relation between self-continuity and measures of identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *5*, 21-34.

Erikson, E. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.

Erikson, E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Erikson, E. (2004). *Tożsamość a cykl życia*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Giddens A. (2007). *Nowoczesność i tożsamość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Goossens, L. (2001). Global versus domain-specific statuses in identity research: A comparison of two self-report measures. *Journal of Adolescence*, *24*, 681-699.

Greenwald A. G., Pratkanis A. R. (1984/1988). JA jako centralny schemat postaw. *Nowiny Psychologiczne*, *2*, 20-70.

Grotevant, H. D. (1986). Assessment of identity development: Current issues and future directions. *Journal of Adolescent Research*, *1*, 175-182.

Grotevant, H. D., Thorbecke, W., Meyer, M. L. (1982). An extension of Marcia's Identity Status Interview into the interpersonal domain. *Journal of Youth and Adolescence*, *11*, 33-47.

Grzegorek, A. (2008). Co psycholog może mieć na myśli, kiedy mówi o tożsamości. W: D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta (red.), *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 17-31.

Grzelak, J., Jarymowicz M. (2002). Tożsamość i współzależność. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 107-145.

Hall, S. (1996). Who needs identity? W: S. Hall, P. du Gay (red.), *Questions of cultural identity*. London: Sage, 1-17.

Harwas-Napierała, B. (2007). Tożsamość jednostki w epoce współczesnych przemian. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 11-24.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, *52*, 1280-1300.

Hoof van, A. (1999). The identity status field re-reviewed: An update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental Review*, *19*, 497-556.

Hoof van, A., Raaijmakers, Q. A. W. (2002). The spatial integration of adolescent identity: Its relation to age, education, and subjective well-being. *Scandinavian Journal of Psychology*, *43*, 201-212.

James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Dover, http://psychclassics.yorku.ca/James/Principles (15.01.2009).

Jarymowicz, M. (2000). Psychologia tożsamości. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 107-125.

Jarymowicz, M., Kwiatkowska, A. (1988). Atrybuty własnej tożsamości: właściwości spostrzegane jako wspólne dla JA i INNYCH versus specyficznie własne. W: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywiduacja – przynależność*. Wrocław: Ossolineum, 65-79.

Jarymowicz, M., Szustrowa, T. (1980). Poczucie własnej tożsamości – źródła, funkcje regulacyjne. W: J. Reykowski (red.), *Osobowość a społeczne zachowanie się ludzi*. Warszawa: Książka i Wiedza, 439-473.

Kihlstrom, J. F., Beer, J. S., Klein, S. B. (2003). Self and identity as memory. W: M. R. Leary, J. P. Tangney (red.), *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press, 68-90.

Killeya-Jones, L. A. (2005). Identity structure, role discrepancy and psychological adjustment in male college studentathletes. *Journal of Sport Behavior*, *28*, 167-185.

Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: PWN.
Kozielecki J. (2007). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Kroger, J. (2003). What transits in an identity status transition? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *3*, 197-220.
Kroger, J. (2004). *Identity in Adolescence. The balance between self and other*. New York: Routledge.
Kubacka-Jasiecka, D. (2008). Autodestruktywna tożsamość a kryzys emocjonalny. W: D. Kubacka-Jasiecka, M. Kuleta (red.), *W kręgu psychologicznej problematyki tożsamości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 253-275.
Levine, Ch. (2003). Introduction: Structure, development and identity formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *3*, 191-195.
Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Validation of an integrative model of adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, *29*, 361-378.
Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Smits, I., Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality*, *42*, 58-82.
Majczyna, M. (2000). Podmiotowość a tożsamość. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 35-52.
Mallory, M. E. (1989). Q-sort definition of ego identity status. *Journal of Youth and Adolescence*, *18*, 399-412.
Mandrosz-Wróblewska, J. (1988). Strategie redukowania problemów tożsamościowych. W: M. Jarymowicz (red.), *Studia nad spostrzeganiem relacji JA – INNI: tożsamość, indywiduacja – przynależność*. Wrocław: Ossolineum, 125-161.
Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, *3*, 551-558.
Marcia, J. E. (2001). A commentary on Seth Schwartz's review of identity theory and research. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *1*, 59-65.
Marcia J. E. (2002). Identity and psychosocial development in adulthood. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *2*, 7-28.
Marcia, J. E., Friedman, M. L. (1970). Ego identity status in college women. *Journal of Personality*, *38*, 249-263.
Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *35*, 63-78.
Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
Nurmi, J.-E., Poole, M. E., Kalakoski, V. (1996). Age differences in adolescent identity exploration and commitment in urban and rural environments. *Journal of Adolescence*, *19*, 443-452.
Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
Oleś, P.K. (2004). Niespójność osobowości – wartość adaptacyjna. *Kolokwia Psychologiczne*, *12*, 70-90.
Oleś, P. K. (2008). O różnych rodzajach tożsamości oraz ich stałości i zmianie. W: P. K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 41-84.
Pilarska, A. (2008). Właściwości struktury tożsamości a nasilenie symptomów depresyjnych. *Przegląd Psychologiczny*, *51*, 375-392.

Puchalska-Wasyl, M., Oleś, P. K. (2008). Teoria narracyjnej tożsamości Dana P. McAdamsa. W: P. K. Oleś, A. Batory (red.), *Tożsamość i jej przemiany a kultura*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 247-278.

Radoszewska, J. (2000). Jestem gruby, więc jestem. *Nowiny Psychologiczne*, *1*, 67-73.

Reich, W. A. (2000). Identity structure, narrative accounts, and commitment to a volunteer role. *Journal of Psychology*, *134*, 422-434.

Schachter, E. P. (2002). Identity constraints: The perceived structural requirements of a "good" identity. *Human Development*, *45*, 416-433.

Schwartz, S., Zamboanga, B., Wang, W., Olthuis, J. (2009). Measuring identity from Eriksonian perspective: Two sides of the same coin? *Journal of Personality Assessment*, *91*, 143-154.

Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Weisskirch, R. S., Rodriguez, L. (2009). The relationships of personal and ethnic identity exploration to indices of adaptive and maladaptive psychosocial functioning. *International Journal of Behavioral Development*, *33*, 131-144.

Serafini, T. E., Adams, G. R. (2002). Functions of identity; scale construction and validation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, *2*, 361-389.

Slugoski, B. R. (1981). Information processing mode on ego identity statuses (master thesis). Vancouver: Simon Fraser University, http://ir.lib.sfu.ca/handle/1892/5660 (27.02.2009).

Sokolik, M. (1996). *Psychoanaliza i Ja*. Warszawa: J. Santorski & Co.

Straś-Romanowska, M. (2008). Tożsamość w czasach dekonstrukcji. W: B. Zimoń-Dubownik, M. Gamian-Wilk (red.), *Oblicza tożsamości: perspektywa interdyscyplinarna*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 19-30.

Tomczyk A. (2001), *Poczucie tożsamości a percepcja reklamy u osób w okresie adolescencji* (niepublikowana praca magisterska). Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.

Vignoles, V. L., Chryssochoou, X., Breakwell, G. M. (2000). The distinctiveness principle: identity, meaning, and the bounds of cultural relativity. *Personality and Social Psychology Review*, *4*, 337-354.

Vignoles, V. L., Regalia, C., Manzi, C., Golledge, J., Scabini, E. (2006). Beyond self-esteem: Influence of multiple motives on identity construction. *Journal of Personality and Social Psychology*, *90*, 308-333.

Yoder, A. E. (2000). Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm. *Journal of Adolescence*, *23*, 95-106.

Zaborowski, Z. (1989). *Psychospołeczne problemy samoświadomości*. Warszawa: PWN.

Zakrzewska, M. (2004). Konfirmacyjna analiza czynnikowa w ujęciu pakietu statystycznego LISREL 8.51 (2001) Karla G. Jureskoga i Daga Sorboma. W: J. Brzeziński (red.), *Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 442-478.

Summary

Multidimensional Identity Inventory

The aim of this article is to present a theoretical background and psychometric features of the *Multidimensional Identity Inventory* (MII). The inventory is composed of six subscales (38 items altogether) which measure degree of six different aspects

of identity structure, namely: availability, specificity, separateness, cohesion, stability and valuation of identity contents. The inventory was constructed for the needs of empirical research conducted in order to psychologically characterize individuals with different types of identity structure. The *Multidimensional Identity Inventory* has satisfactory reliability (Cronbach's alpha) and construct validity (via exploratory and confirmatory factor analyses). Although further research are needed, it may be assumed that this tool can be successfully used in research on regulative meaning of identity structure.

Słowa kluczowe: tożsamość, struktura tożsamości, narzędzie, analiza czynnikowa, rzetelność

Key words: identity, identity structure, tool, construct validity, reliability

Marta Andrałojć
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Skale Włączania w Ja jako nowa metoda pomiaru relacji społecznych – rozwój i zastosowanie*

1. Koncepcja włączania innego w Ja

Nawiązując do dorobku teoretyków różnych nurtów i epok (np. James, 1890; Levinger, 1977; Maslow, 1967, za: Aron, Aron, Tudor i Nelson, 1991) i tworząc szkielet pojęciowy od dawna obecnej w psychologii idei głoszącej, że w bliskim związku druga osoba jest w pewnej mierze częścią Ja, Aron i in. (1991) proponują nowatorską definicję bliskości. Według nich, bliskość nie jest niczym innym jak włączaniem innych w Ja, a w bliskim związku jednostka funkcjonuje „tak, jakby niektóre lub wszystkie aspekty partnera były częściowo własne" (s. 243). Rozwijając tę myśl w przyjętym przez badaczy (Aron, Aron i Mashek, 2004) społeczno-poznawczym języku, „każda z osób włącza do pewnego stopnia w swoje Ja zasoby (*resources*), perspektywy (*perspectives*) i tożsamości (*identities*) drugiej osoby" (s. 27).

Kategorie te zostały wyłonione przez Arona i in. (1991; 2004) na dwa sposoby: za pomocą analizy rezultatów badań eksperymentalnych nad procesami poznawczymi zachodzącymi w związkach międzyludzkich oraz poprzez odniesienie do klasycznego podziału Ja dokonanego przez Jamesa (1890). Aron i in. (1991) na podstawie przeglądu literatury bliskościowej zauważyli pewną prawidłowość, niezależną od podejścia teoretycznego czy metodologicznego. Typowe opisy oraz wyniki badań nad przetwarzaniem poznawczym wskazują,

---

* Artykuł jest skróconą wersją niepublikowanej pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem prof. dr hab. Anny Suchańskiej w Zakładzie Psychologii Osobowości Instytutu Psychologii UAM w Poznaniu.

że sferę poznania w bliskich związkach można umieścić na pewnym kontinuum, którego biegunami są: procesy poznawcze dotyczące własnej osoby oraz procesy poznawcze odnoszące się do nieznajomych (Aron i in., 1991). Można przy tym wyróżnić trzy kategorie zjawisk, w których przejawiają się owe pośrednie wyniki i opisy, a więc poznawcze implikacje bliskości z drugą osobą: strategie alokacji zasobów, różnice w perspektywie aktora i obserwatora oraz podzielanie cech partnera. Odpowiadają one w pewnej mierze dokonanemu przez Jamesa (1890, ss. 292-296) podziałowi Ja empirycznego na materialne, społeczne oraz duchowe.

Aron i in. (1991; 2004) za najbardziej podstawowy i pierwotny (w sensie motywacyjnym, ale i chronologicznym) uznają aspekt zasobów. Są to zasoby materialne, wiedza pojęciowa, informacyjna i proceduralna oraz zasoby społeczne (*social assets*), umożliwiające jednostce osiągnięcie własnych celów. Włączanie innego w Ja, w sensie włączania jego zasobów w Ja, oznacza subiektywne postrzeganie dostępu do zasobów partnera, a w konsekwencji również doświadczanie rezultatów (tj. zysków i kosztów) osiąganych przez drugą osobę w pewnej mierze jako własnych.

Włączanie w Ja perspektywy partnera oznacza natomiast, niekoniecznie świadome, doświadczanie świata z perspektywy drugiej osoby (Aron i in., 2004). W sferze poznawczej wiąże się to z występowaniem związanych z Ja tendencji atrybucyjnych i stronniczości poznawczej również w odniesieniu do partnera czy partnerki bliskiego związku (Aron i in., 1991).

Pod pojęciem tożsamości Aron i in. (2004) rozumieją to, co odróżnia jednostkę od innych ludzi i obiektów: cechy, wspomnienia i inne właściwości, które umiejscawiają osobę w przestrzeni społecznej i fizycznej. Zakładają również, że w bliskich związkach łatwo może dochodzić do mylenia czy mieszania własnych cech i wspomnień z tymi należącymi do partnera.

W serii eksperymentów przeprowadzonych w paradygmacie poznawczym wykazano, że zgodnie z przewidywaniami teoretycznymi badani są skłonni traktować bliską osobę jak siebie samego w sytuacji rozdzielania zasobów oraz wykazują tendencję, by traktować perspektywy i cechy bliskiej osoby niczym własne (Aron i in., 1991). Wyniki badań wskazują również na większą częstotliwość mylenia siebie samego z bliską osobą, niż z osobą niebędącą bliską, w zakresie posiadanych cech oraz pamięci źródła (Aron i in., 1991; Mashek, Aron i Boncimino, 2003).

2. *Skala Włączania Innego w Ja* – kontekst powstania

Na bazie założeń teoretycznych koncepcji Arona i współpracowników (1991) powstała *Skala Włączania Innego w Ja* (*Inclusion of Other in the Self Scale* – IOS; Aron, Aron i Smollan, 1992). Autorzy kierowali się ideą stworzenia narzędzia,

które pozwalałoby na uchwycenie bliskości rozumianej jako poczucie wzajemnego połączenia ze sobą (*sense of interconnectedness*)[1] i które byłoby wolne od ograniczeń dotychczasowych miar bliskości, takich jak *Inwentarz Bliskości w Związku* (*Relationship Closeness Inventory* – RCI; Berscheid, Snyder i Omoto, 1989). Aron i in. (1992) wymieniają następujące słabości w konstrukcji RCI:

– jako narzędzie wywodzące się z koncepcji Kelleya (1983, za: Berscheid i in., 1989) RCI mierzy bliskość za pomocą wskaźników behawioralnych (m.in. cech aktywności podejmowanych wspólnie przez osoby będące w bliskim związku), nie uwzględniając przy tym dostatecznie bliskości w aspekcie poznawczym i afektywnym;

– zawartość treściowa pozycji RCI dotyczy doświadczeń życia codziennego, które są charakterystyczne przede wszystkim dla studentów, co pociąga za sobą ograniczenia wiekowe i kulturowe w stosowaniu tego narzędzia;

– wypełnienie całego kwestionariusza zajmuje 10-15 minut, a więc może być czasochłonne z punktu widzenia badacza traktującego bliskość jako zmienną poboczną.

IOS powstała zatem w odpowiedzi na RCI jako narzędzie, które miała cechować prostota, szybkość pomiaru i uniwersalność. W odróżnieniu bowiem od kwestionariusza skonstruowanego przez Berscheida i in. (1989) skala IOS posiada następujące cechy:

– wywodzi się z koncepcji włączania w Ja Arona i in. (1991), a więc mierzy bliskość jako subiektywne poczucie wzajemnego połączenia ze sobą, co pozwala zrezygnować ze wskaźników behawioralnych;

– tak zoperacjonalizowana bliskość jest z założenia doświadczeniem każdego człowieka;

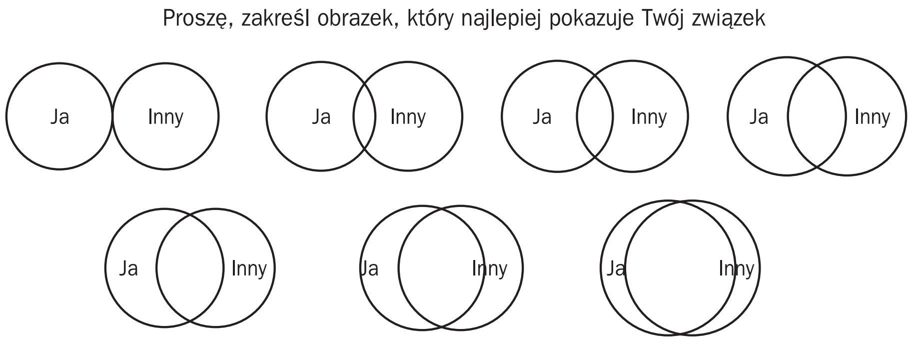
– wypełnienie skali zajmuje około minuty, co czyni narzędzie użytecznym niezależnie od tego, czy bliskość jest głównym problemem badawczym, czy też interesuje badacza jedynie jako zmienna poboczna.

3. Opis i właściwości psychometryczne narzędzia

Skala IOS jest jednoitemową metodą obrazkową opartą na formacie skali Likerta. Narzędzie to, przedstawione na rys. 1, jest skonstruowane z 7 par nakładających się na siebie w różnym stopniu kół.

Badany ma wybrać spośród nich „obrazek, który najlepiej pokazuje jego związek" (Aron i in., 1992, s. 597). Stopień nakładania się na siebie kół rośnie liniowo od najmniejszego (dwa odrębne, nienakładające się koła, którym przy-

[1] Autorzy piszą wprawdzie o poczuciu (*sense*), lecz w świetle całej koncepcji wydaje się, że rozumieją je raczej jako zmienną o charakterze poznawczym, a więc bardziej jako pewnego rodzaju przekonanie czy ocenę. Uznano zatem, że terminy te można stosować zamiennie.



Rys. 1. *Skala Włączania Innego w Ja* (*Inclusion of Other in the Self Scale*)

Źródło: Aron i in. (1992, s. 597).

pisana jest wartość 1) do największego (koła nakładające się niemal całkowicie, posiadające wartość 7), tworząc tym samym 7-stopniową skalę interwałową. Pary kół zaprojektowane są przy tym w taki sposób, że wraz z liniowo wzrastającym stopniem nakładania się na siebie figur ich średnice również stopniowo się zwiększają, dzięki czemu zachowana jest jednakowa całkowita powierzchnia każdej takiej pary. Samo przedstawienie bliskiego związku w postaci diagramu z wykorzystaniem dwóch kół zostało zainspirowane pracami Levingera i Snoeka (1972, za: Levinger, 1977) oraz Lewina (1948, za: Aron i in., 1992).

Rzetelność skali IOS Aron i in. (1992) zbadali za pomocą techniki *test-retest* (drugi pomiar po upływie dwóch tygodni; $r = 0{,}83$) oraz techniki testów równoległych, w której wykorzystano alternatywną wersję IOS przedstawiającą pary rombów ($\alpha = 0{,}93$). Do zbadania trafności zbieżnej narzędzia wykorzystano analizę korelacji z innymi miarami bliskości: RCI, *Wskaźnikiem Subiektywnej Bliskości* (*Subjective Closeness Index*; Berscheid i in., 1989; dwa pytania o to, jak blisko badany czuje się z drugą osobą), *Skalą Intymności Sternberga* (1988, za: Aron i in., 1992). Wszystkie korelacje okazały się istotne, jednak przyjmują wartości od niskich do umiarkowanych, a więc – jak zauważają Aron i in. (1992) – „wyraźnie poniżej maksimum, którego można by oczekiwać na podstawie wskaźników rzetelności" (s. 600), co może „wskazywać, że miara ta nie jest jedynie wtórna w stosunku do pozostałych" (s. 600).

Trafność różnicową IOS obliczono poprzez sprawdzenie korelacji oryginalnej skali ze stworzoną na potrzeby badania metodą mającą mierzyć gniew i smutek. Była on identyczna z IOS pod względem graficznym, ale różniła się podpisami wewnątrz kół („gniew" i „smutek" w miejsce „Ja" i „Innego") oraz instrukcją: „Wybierz obrazek, który najlepiej pokazuje, w jakim stopniu doświadczasz w życiu gniewu łącznie ze smutkiem" (Aron i in., 1992, s. 599). Korelacja pomiędzy tymi dwiema miarami wyniosła $r = 0{,}09$ i była statystycznie nieistotna,

przy czym sama metoda badająca gniew i smutek wykazała istotną korelację m.in. z odczuwaniem negatywnych emocji (r = 0,22). Trafność predykcyjną określono, obliczając korelację IOS ze stopniem przewidywanego dystresu w sytuacji wyobrażonego rozstania (r = 0,34; dystres zmierzono w badaniu telefonicznym po upływie trzech miesięcy od badania właściwego).

Aron i in. (1992) argumentują, że ponieważ IOS w porównaniu ze *Wskaźnikiem Subiektywnej Bliskości* wykazała inny wzór korelacji z pozostałymi miarami bliskości, można uznać, iż nie jest ona jedynie graficznym odpowiednikiem takiego pytania. Aby sprawdzić to przypuszczenie, zespół Arona (1992) przeprowadził eksploracyjną analizę czynnikową dla wszystkich sześciu miar bliskości użytych w badaniu (skali IOS, trzech podskal RCI, *Wskaźnika Subiektywnej Bliskości* i *Skali Intymności Sternberga*). Wyodrębniono dwa czynniki: poczucie bliskości (*Feeling Close*) oraz zachowania bliskościowe (*Behaving Close*), które łącznie wyjaśniają 64% wariancji. W zakresie pierwszego z nich duże ładunki mają *Wskaźnik Subiektywnej Bliskości* i *Skala Intymności Sternberga*, a w zakresie drugiego – podskale RCI: Zróżnicowania (*Diversity*) oraz Częstotliwości (*Frequency*), odnoszące się do czasu trwania i zakresu aktywności podejmowanych wspólnie z partnerem bliskiego związku. Skala IOS ma wysoki ładunek (0,72) dla czynnika poczucie bliskości oraz umiarkowany (0,21) dla zachowań bliskościowych. Dopasowanie dwuczynnikowego modelu struktury bliskości potwierdziła przeprowadzona przez autorów konfirmacyjna analiza czynnikowa (Aron i in. 1992). Wykazano zarazem, że wyodrębnione zmienne latentne są ze sobą umiarkowanie dodatnio skorelowane (r = 0,35; p < 0,01). Uzyskane dane potwierdzają przypuszczenie, że podczas gdy kwestionariusz RCI i *Skala Intymności Sternberga* odnoszą się do odmiennych aspektów bliskości, skala IOS pozwala – przynajmniej częściowo – uchwycić obydwa wymienione czynniki, a niewykluczone, że i inne jeszcze aspekty bliskości, do których standardowe miary nie odnoszą się wcale, np. poczucie wzajemnego połączenia ze sobą. Aron i in. (1992) konkludują, że z tych względów można uznać skalę IOS za raczej ogólną miarę bliskości, co w kombinacji z jej zwięzłością czyni ją szczególnie użyteczną w badaniach niekoncentrujących się bezpośrednio na bliskich związkach międzyludzkich oraz wszędzie tam, gdzie istnieje zapotrzebowanie na niespecyficzną miarę bliskości.

4. Zastosowanie na gruncie psychologii społecznej i rozwojowej

Skala IOS zyskała popularność wśród amerykańskich badaczy z nurtu psychologii społecznej i od początku była wykorzystywana w wielu badaniach nad bliskimi związkami (przegląd badań por. Agnew, Loving, Le i Goodfriend, 2004). Wykazano m.in., że mierzony za pomocą IOS stopień postrzeganego nakładania się Ja i partnera jest związany z satysfakcją małżeńską i bliskością, a ponadto

pozwala przewidzieć, czy związek przetrwa następne trzy miesiące (Aron i in., 1992). Co więcej, Agnew i in. (1998) dowiedli, że mierzone za pomocą IOS postrzeganie bliskiego związku jako jedności Ja i partnera wiąże się z tendencją do używania większej liczby zaimków w pierwszej osobie liczby mnogiej (np. „my", „naszego", „nam") w swobodnym opisie związku, a także z większym przekonaniem, że dany bliski związek jest istotny z punktu widzenia tego, kim się jest i jakie znaczenie ma własne życie. Wyniki na skali IOS wykazują także dodatnie korelacje z innymi – pośrednimi – miarami włączania partnera w Ja: różnicami co do tendencji atrybucyjnych (Aron i Fraley, 1999, za: Aron i in., 2001) oraz różnicami w czasach reakcji przy podejmowaniu decyzji ja/nie ja (odpowiedź na pytanie: „Czy dana cecha opisuje mnie?") względem cech prawdziwych bądź fałszywych dla Ja i partnera (Aron i in., 1991; Smith, Coats i Walling, 1999). Różnicowanie ja/nie ja było szybsze, gdy cecha była prawdziwa bądź fałszywa dla obydwojga, niż gdy dla jednego była prawdziwa, a dla drugiego fałszywa, zaś siła tego efektu była dodatnio związana z wynikiem na skali IOS (Aron i Fraley, 1999, za: Mashek i in., 2003). Także zwykła różnica pomiędzy aktorem a obserwatorem co do atrybucji sytuacyjnych vs. dyspozycyjnych jest tym mniejsza, im większy stopień bliskości mierzony za pomocą IOS (Aron i Fraley, 1999, za: Aron i in., 2001).

Poza obszarem relacji romantycznych, rodzinnych czy przyjacielskich skalę IOS zastosowano m.in. w psychologii turystyki do zbadania stopnia bliskości pomiędzy mieszkańcami danego regionu a odwiedzającymi go turystami (Woosnam, 2010). Ponadto następujące modyfikacje skali IOS znalazły zastosowanie w badaniach z dziedziny psychologii społecznej, które wykraczały poza obszar bliskich związków, a dotyczyły:

– różnic międzykulturowych w konstruowaniu self (*self-construal*) oraz identyfikacji z grupą – w tym badaniu typu *cross* zastosowano *Skalę Włączania Grupy Własnej w Ja* (*Inclusion of Ingroup in the Self*; Li, 2002). Oryginalna skala IOS została zmieniona przez autorkę w ten sposób, że 7 par kół zostało skondensowanych do 5 (wartości 2-6), przy czym dodano dwa dodatkowe diagramy: jeden przedstawiający dwa oddzielne, odległe od siebie koła (o wartości 1), a drugi – jako opcję narysowania własnego rysunku, jeżeli żaden z zaproponowanych, zdaniem badanych, nie przedstawia ich związku. Czworo badanych zdecydowało się na narysowanie własnego diagramu i w każdym z tych przypadków były to koła nakładające się na siebie bardziej niż te przedstawione na skali – przyporządkowano im zatem wartość 7. Wyniki badania wskazują, że kanadyjscy i chińscy studenci nie różnią się pod względem bliskości w związkach przyjacielskich. Li (2002) sugeruje, że miara obrazkowa, jaką jest zaadaptowana przez nią IOS, może być bardziej odporna na różnice międzykulturowe niż narzędzia, w których wykorzystywane są opisy słowne;

– kategoryzacji Ja (*self-categorization*) i subiektywnej percepcji własnej osoby w sytuacji między grupami – do celów badania stworzono *Skalę Nakładania Się Ja, Grupy Własnej i Obcej* (*Overlap of Self, Ingroup, and Outgroup* – OSIO; Schubert i Otten, 2002) poprzez przystosowanie oryginalnej IOS do obszaru procesów międzygrupowych. Skala ta składa się z trzech itemów mierzących: włączanie Ja do grupy własnej, włączanie Ja do grupy obcej oraz (na nadrzędnym poziomie) nakładanie się grupy własnej i grupy obcej. Aby podkreślić włączanie Ja do grupy (a nie odwrotnie), koło symbolizujące jednostkę ma mniejszą wielkość niż koła symbolizujące poszczególne grupy; ponadto w każdym z itemów OSIO w dwóch pierwszych parach koła są oddzielone od siebie tak, by zilustrować bardziej zdystansowany rodzaj relacji. Zdaniem autorów, zaletą tej miary graficznej jest możliwość oddania subiektywnego doświadczania relacji przestrzennych pomiędzy jednostką a grupami, a w szczególności identyfikacji z daną grupą postrzeganą jako całością;

– połączenia ze społeczeństwem – które zmierzono za pomocą *Skali Włączania Społeczeństwa w Ja* (*Inclusion of Community in Self Scale* – ICS; Mashek, Cannaday i Tangney, 2007). ICS, podobnie jak IOS, jest jednoitemową obrazkową skalą składającą się z par kół o tej samej wielkości i nakładających się na siebie w różnym stopniu. Badani byli instruowani, by spośród 6 możliwych diagramów wybrać ten, który najlepiej pokazuje ich relację z ogółem społeczeństwa – tak by umożliwić im dowolność interpretacji. Na trafność skali ICS wskazują jej korelacje z tradycyjnymi kwestionariuszowymi miarami psychologicznego poczucia więzi społecznych oraz różnice we wzorach korelacji pomiędzy ICS a IOS. Zgodnie z przewidywaniami, każde z narzędzi wykazuje wzorzec korelacji z innymi zmiennymi z tego samego obszaru pojęciowego, tj. relacji z ogółem społeczeństwa oraz relacji z drugą, konkretną jednostką (jednocześnie wynik ten można interpretować jako dowód na trafność samej IOS).

W Polsce oryginalną skalą IOS posłużyła się w dziedzinie psychologii rozwojowej Szafrańska (2008), która wykorzystała to narzędzie w celu zbadania doświadczania bliskości przez młodzież. Według niej, zaletą skali IOS jest odporność na oddziaływanie czynników kulturowych i możliwość zastosowania w badaniach dzieci.

4. Możliwe zastosowanie w psychologii osobowości oraz związki z tożsamością

Aron i in. (1992), omawiając trafność swojego narzędzia, sugerują jego odmienność od pozostałych miar bliskości. Jednocześnie jednak odpowiedź na pytanie o naturę związków IOS z zaproponowanym wcześniej teoretycznym modelem włączania innego w Ja pozostawiają otwartą: „poczucie [wzajem-

nego powiązania ze sobą – M. A.] może być wynikiem różnorakich procesów, świadomych czy nieświadomych, a włączanie innego w Ja może być lub nie być jednym z nich” (s. 598).

Interesująca wydaje się w tym kontekście kwestia interpretacji skali IOS przez samych badanych. Jak donoszą Aron i in. (1992), większość osób badanych powiązała nakładające się na siebie koła, zgodnie z intencjami autorów, z poczuciem wzajemnego połączenia ze sobą (*connectedness*). Była jednak pewna grupa badanych, dla której diagramy IOS wiązały się z problematyką tożsamości: utratą granic, utratą Ja i zależnością. Motyw ten powtarzał się i w analizie treści spontanicznych wypowiedzi, i w odpowiedziach badanych na pytania zamknięte, gdzie „utrata niepowtarzalnej tożsamości na rzecz drugiej osoby” (s. 608) była jedną z możliwych odpowiedzi do wyboru (i to mimo że jako jedyna z sześciu była sformułowana w sposób wywołujący jednoznacznie negatywne konotacje). Podobny wzór powtarza się w badaniach przeprowadzonych przez Szafrańską (2008), gdzie – choć najczęściej nachodzące na siebie koła rozumiane były jako symbolizujące bliskość – pojawiły się także występujące jedno- lub dwukrotnie odpowiedzi wskazujące na rozumienie obrazków w kategoriach: „zależności”, „ingerencji”, „przenikania osobowości”, „przenikania się” czy „oddania się” (określenia użyte przez samych badanych; s. 61). Także w przytoczonej przez Szafrańską wypowiedzi, będącej dowodem na rozumienie bliskościowe, a opisującej kontinuum nakładania się na siebie kół, występują takie określenia, jak: „nie ingeruje w sprawy drugiej osoby”, „mają trochę wspólnych cech”, „wzajemnie się uzupełniają”, „są od siebie uzależnione, nie potrafią żyć bez siebie” (s. 63).

Można by uznać, że badania nad subiektywnym rozumieniem skali IOS przez badanych odnoszą się do trafności fasadowej tego narzędzia, która „dotyczy nie tego, co test rzeczywiście mierzy, lecz tego, co »wydaje się mierzyć«” (Anastasi i Urbina, 1999, s. 64). Zastanawia jednak zbieżność opisanych wyżej interpretacji z ideą nadmiernej bliskości jako wyrazu zaburzenia własnych granic i zagrożenia dla osobistej tożsamości, która zakorzeniona jest w innej dziedzinie psychologii – psychologii osobowości i wyrosłej z niej psychologii klinicznej (najpełniej idea ta znajduje swój wyraz w psychodynamicznych teoriach osobowości, zwłaszcza w nurcie teorii relacji z obiektem).

5. Badania własne

W badaniu podjęto próbę odpowiedzi na pytanie: czy poczucie wzajemnego połączenia Ja i bliskiej osoby może wiązać się z zatarciem podmiotowego poczucia granic Ja – inni oraz z zagrożeniem dla indywidualnej tożsamości? Inaczej mówiąc: czy istnieje optymalny dla funkcjonowania jednostki poziom

włączania innych w Ja? Badanie stanowi zarazem przykład zastosowania skali IOS w psychologii osobowości i psychopatologii.

Badana próba składała się z 338 osób, studentek i studentów studiów wyższych I i II stopnia poznańskich uczelni. W grupie znalazło się 238 kobiet i 98 mężczyzn (odpowiednio: 70,4 i 29%), dwie osoby badane nie określiły swojej płci. Średnia wieku wyniosła 23,82 (SD = 5,51) a zakres – od 19 do 55 lat. Badanie miało charakter grupowy. Osoby badane zostały poinformowane o ogólnym celu badań oraz o dobrowolności i anonimowości udziału.

W badaniu wykorzystano skalę IOS, *Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości* Pilarskiej (2012; por. Pilarska, 2008) oraz *Kwestionariusz Zaburzenia Osobowości Borderline* Leichsenringa (1999). Do narzędzi dołączono metryczkę składającą się z pytań m.in. o płeć, wiek i wykształcenie osób badanych. Dla potrzeb badania zmodyfikowano oryginalną instrukcję skali IOS i utworzono dwie wersje instrukcji: „Proszę zakreśl obrazek, który najlepiej pokazuje Twój obecny związek z [bliską] osobą" oraz „Proszę zakreśl obrazek, który najlepiej pokazuje związek, jakiego pragniesz". W ten sposób utworzono dwie wersje skali IOS: jedną odnoszącą się do rzeczywistego włączania w Ja, drugą mierzącą pragnienie włączania w Ja[2]. Uzyskano w ten sposób trzy zmienne: rzeczywiste włączanie w Ja, pragnienie włączania w Ja oraz – w wyniku odjęcia pierwszej zmiennej od drugiej – rozbieżność między rzeczywistym a pożądanym włączaniem innych w Ja. Wzorując się na badaniach Arona i in. (1992), przed obiema skalami IOS na arkuszu odpowiedzi umieszczono pytanie o typ bliskiego związku, jaki łączy badanych z najbliższą osobą.

Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości (WKT) składa się z 38 pozycji, do których badani ustosunkowują się, zaznaczając odpowiedź na 4-stopniowej skali Likerta (od 0 – zdecydowanie nie/nigdy do 3 – zdecydowanie tak/zawsze). WKT tworzy 6 podskal opisujących poszczególne wymiary tożsamości: Dostępność, Specyficzność, Wyodrębnienie, Spójność, Stabilność i Wartościowanie treści Ja. W przypadku części pozycji ich wartość jest odwrócona.

Kwestionariusz Zaburzenia Osobowości Borderline (KZOB) został skonstruowany na bazie teorii relacji z obiektem Kernberga (1984, za: Leichsenring, 1999) i służy do pomiaru cech osobowości z poziomu borderline, rozumianej za Kernbergiem jako struktura powstała w wyniku niedostatecznego różnicowania wyobrażeń o sobie i o innych w toku indywidualnego rozwoju. Zgodnie z tym ujęciem przyjęto definicję borderline jako struktury osobowości charakteryzowanej przez: rozmycie tożsamości, stosowanie prymitywnych mechanizmów obronnych oraz zaburzoną zdolność do testowania rzeczywistości. Ponieważ jednak kryteria diagnostyczne dla zaburzenia borderline zawarte w DSM-IV (APA, 1994, za: Leichsenring, 1999) mogą być traktowane jako przejawy leżącej

[2] Metodą tą niezależnie od wiedzy autorki posłużyła się wcześniej Mashek (2002, za: Mashek i Sherman, 2004).

u ich podłoża, a opisanej przez Kernberga struktury (Leichsenring, 1999), można uznać, że charakterystyczna dla tej grupy zaburzeń jest także niestabilność relacji międzyludzkich i wyobrażeń o sobie. W opisywanym badaniu posłużono się polską adaptacją kwestionariusza opracowaną przez Cierpiałkowską (2002). Narzędzie składa się 53 stwierdzeń, z których pozycje 1-51 są dwuwartościowe i punktowane jako 1 (wybór odpowiedzi „prawda") lub 0 (wybór odpowiedzi „fałsz"). Suma wszystkich punktów tworzy wynik ogólny. KZOB składa się z 5 podskal: Rozproszenie tożsamości, Prymitywne mechanizmy obronne, Zaburzone testowanie rzeczywistości, Lęk przed fuzją oraz skali skróconej, tzw. cut-20. Ta ostatnia, wyodrębniona empirycznie, jest skalą kluczową dla orzekania o zaburzeniu osobowości borderline.

Rozkład wybranych zmiennych w badanej próbie przedstawia tabela 1.

Tab. 1. Zestawienie statystyk opisowych dla zmiennych: Rzeczywiste włączanie w Ja, Pragnienie włączania w Ja oraz Rozbieżność włączania w Ja

Statystyka	Rzeczywiste włączanie w Ja	Pragnienie włączania w Ja	Rozbieżność włączania w Ja
N	334	331	331
Średnia dla grupy	4,89	5,64	0,76
Średnia dla skali	4,00	4,00	0,00
Mediana	5	6	0
Dominanta	7	7	0
SD	1,85	1,60	1,69
Wariancja	3,43	2,58	2,87
Skośność	–0,59	–1,16	0,61
Kurtoza	–0,71	0,60	2,14
Rozstęp	6	6	12
Min dla grupy	1	1	–6
Max dla grupy	7	7	6
Max dla skali	7	7	6

Źródło: badania własne.

Najczęściej wybieranym poziomem rzeczywistego włączania w Ja był poziom maksymalny (wybór kół prawie całkowicie nakładających się na siebie). Można więc uznać, że silne poczucie wzajemnego połączenia z bliską osobą jest stanem typowym.

Do oceny związków włączania w Ja z poszczególnymi wymiarami struktury tożsamości oraz z nasileniem cech osobowości borderline zastosowano współczynniki korelacji rho-Spearmana. Dane przeanalizowano oddzielnie w całej badanej próbie oraz w podgrupie 21 osób wyodrębnionych ze względu na wynik diagnostyczny dla obecności zaburzenia osobowości borderline. Róż-

nica w liczebności grup nie pozwala na bezpośrednie ich porównanie, ale dla zobrazowania specyfiki związków między zmiennymi otrzymane współczynniki korelacji zestawiono w tabeli 2.

Tab. 2. Zestawienie związków włączania w Ja z wymiarami struktury tożsamości oraz cechami borderline w całej grupie (N = 331) i w podgrupie osób borderline (N = 21)

Skala	Cała grupa			Podgrupa borderline		
Włączanie w Ja	Rzeczywiste	Pragnienie	Rozbieżność	Rzeczywiste	Pragnienie	Rozbieżność
Struktura tożsamości						
Dostępność	,063	–,008	–,142**	–,117	–,077	,051
Specyficzność	,062	–,037	–,122*	**,485***	–,067	–,349
Wyodrębnienie	–,035	–,081	–,100	**–,697****	–,210	,403
Spójność	,125*	–,049	–,247**	,050	–,002	–,059
Stabilność	,044	–,028	–,077	,285	–,060	–,393
Wartościowanie	,093	–,014	–,162**	–,090	–,107	–,037
Cechy borderline (ogólny)	–,214**	–,048	,183**	,284	,192	–,146
Cechy borderline (cut-20)	–,200**	–,050	,173**	,358	,075	–,180
Rozproszenie tożsamości	–,178**	–,053	,173**	,310	**,529***	,110
Prymitywne mechanizmy obronne	–,117*	,017	,145**	,014	,056	–,006
Zaburzone testowanie rzeczywistości	–,138*	–,009	,110*	,027	**,452***	,216
Lęk przed fuzją	–,270**	–,126*	,180**	–,277	–,219	,033

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$. Istotne związki o sile powyżej przeciętnej zaznaczono pogrubionym drukiem.

Źródło: badania własne.

Z analizy korelacji wynika, że włączanie w Ja w całej próbie wykazuje słabe, choć istotne, dodatnie związki ze spójnością Ja. Co więcej, wyższy poziom odczuwania wzajemnego połączenia z bliską osobą jest związany z niższym poziomem cech charakterystycznych dla funkcjonowania osobowości borderline, w tym z niższym lękiem przed fuzją. Z kolei rozbieżność między rzeczywistym a pożądanym poziomem włączania innych w Ja wchodzi w dodatnie związki z cechami borderline, a w ujemne – z poszczególnymi wymiarami tożsamościowymi. Choć siła tych związków również jest niewielka, wskazuje na współwystępowanie deklarowanej rozbieżności ze wskaźnikami mniej

adaptacyjnego funkcjonowania. Wyniki te sugerowałyby więc bliskościową interpretację skali IOS (por. Aron i in., 1992), to znaczy, że spostrzeganie bliskiego związku jako jedności Ja i partnera jest przejawem normalnej, zdrowej bliskości międzyludzkiej.

Zależność ta nie potwierdza się jednak w przypadku podgrupy z wynikami diagnostycznymi dla zaburzenia osobowości borderline. W wydzielonej podgrupie[3] poziom rzeczywistego włączania w Ja pozostaje w silnym ujemnym związku z wyodrębnieniem treści Ja. Oznacza to, że niższemu poziomowi wyodrębnienia treści tożsamościowych towarzyszy wyższy poziom włączania w Ja, im większe więc zatarcie granic Ja – Inni, tym większe poczucie wzajemnego połączenia z drugą osobą, ale tylko u osób najbardziej zaburzonych. Ponadto włączanie innych w Ja wykazuje w podgrupie borderline silną dodatnią korelację ze specyficznością treści Ja – wymiaru tożsamości związanego z poczuciem własnej unikalności i inności. Również silnemu pragnieniu włączania w Ja towarzyszą większe rozproszenie tożsamości i bardziej zaburzone testowanie rzeczywistości, a więc głębszy poziom zaburzenia.

Przyczyną zaobserwowanych różnic może być interpretowanie przez osoby z zaburzeniem borderline związków z innymi ludźmi w kategoriach przenikania się Ja i drugiej osoby czy roztapiania się w innym, a więc doświadczanie symbiozy, a nie bliskości przy zachowaniu własnej odrębności – jak to ma miejsce u osób zdrowych. Związek rozproszenia tożsamości z pragnieniem odczuwania wzajemnego połączenia z drugą osobą można wyjaśniać również w kategoriach znanego z teorii i obserwacji klinicznych zjawiska nawiązywania przez osoby z zaburzeniem borderline bliskich relacji napędzanych motywem podtrzymania poczucia własnego istnienia. Na tym tle silny dodatni związek włączania w Ja ze specyficznością, zaobserwowany u osób zaburzonych, świadczy raczej o nieadaptacyjności nadmiernie wysokiego poczucia własnej unikalności niż o adaptacyjności odczuwania przez te osoby wysokiego poziomu wzajemnego połączenia z innymi. Wyższy poziom specyficzności byłby zatem przejawem poczucia izolacji i wyobcowania – z którym jednostka może sobie radzić przez nawiązywanie związków o charakterze symbiotycznym. Wniosek ten częściowo potwierdzają dane z innych badań (Pilarska, 2008).

Zakończenie

Na podstawie przeglądu literatury można stwierdzić, że niewątpliwą zaletą omawianej grupy miar jest ich zwięzłość i prostota, szybkość przebiegu badania

---

[3] Podgrupę borderline cechuje nieco niższy poziom rzeczywistego włączania w Ja (*M* = 4,24; *SD* = 2,21) oraz pragnienia włączania w Ja (*M* = 5,10; *SD* = 2,19), jednak najczęściej wybieranymi wartościami tych zmiennych były wartości maksymalne (7 – koła prawie całkowicie nakładające się na siebie).

oraz oporność skal na działanie czynników kulturowych. Przytoczone badania własne wskazują jednak na ograniczenia użyteczności oryginalnej skali IOS. Narzędzie to nadaje się do stosowania raczej w grupie osób z szeroko rozumianej normy, nie różnicuje bowiem wyników bardzo wysokich – różnice między grupą osób normalnych a podgrupą osób z obecnymi cechami osobowości borderline uwidoczniły się nie tyle w innym rozkładzie wyników, ile w odmiennym wzorze korelacji z miarami tożsamości czy patologicznych cech osobowościowych. Można przypuszczać, że ograniczenie to jest związane z niewielkim zakresem omawianej skali (por. Hornowska, 2005, ss. 134-140), a więc będzie dotyczyć również wszystkich innych narzędzi będących modyfikacją oryginalnej IOS.

Nawiązując do genezy narzędzia, warto zwrócić uwagę na problem konceptualizacji włączania innych w Ja, a więc na trafność wewnętrzną IOS. Nie rozstrzygnięto w sposób dostatecznie jasny i wyraźny, na czym polega włączanie w Ja (por. Smith, Coats i Walling, 1999), a zatem brak też jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, co właściwie mierzy IOS. Odpowiedzi autorów na to pytanie, sugerujące uczucia bliskości, zachowania bliskościowe, poczucie powiązania ze sobą i przypuszczalnie „coś ponadto", mają charakter spekulatywny. Mając to na uwadze, można stwierdzić, że bezpiecznie jest traktować to narzędzie jako bardzo ogólną miarę bliskości rozumianej jako reprezentacja umysłowa związku (wyobrażenie tego związku mające charakter obrazowy).

Pomimo zastrzeżeń natury pojęciowej zarówno oryginalna skala IOS, jak i jej rozmaite modyfikacje okazały się użyteczne w wielu badaniach relacji międzyludzkich, a także relacji ludzi do szerszych systemów. Popularność tej techniki może wynikać z tego, że przypuszczalnie oddaje ona to, jak ludzie przetwarzają informacje o sobie samych oraz bliskich im jednostkach (por. Aron i Aron, 2006, s. 371) oraz układach, których są częścią – niezależnie od dociekań na temat natury procesów poznawczych leżących u podłoża tego zjawiska. Wydaje się zatem, że skala IOS i jej pochodne oddzieliły się już w świadomości badaczy od koncepcji włączania w Ja będącej ich podstawą i znalazły uznanie w środowisku naukowym jako proste i uniwersalne miary postrzegania bliskości, rozumianej szerzej niż relacja dwojga. Na gruncie badań w obszarze psychologii społecznej, rozwojowej, osobowości, a także w dziedzinie psychologii stosowanej fenomen ten należy uznać za istotny.

Literatura

Agnew, C. R., Loving, T. J., Le, B., Goodfriend, W. (2004). Thinking close: Measuring relational closeness as perceived self-other inclusion. W: D. Mashek, A. Aron (red.), *Handbook of closeness and intimacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 103-115.

Agnew, C. R., Van Lange, P. A. M., Rusbult, C. E., Langston, C. A. (1998). Cognitive Interdependence: Commitment and the mental representation of close relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *74*(4), 939-954.

Anastasi, A., Urbina, S. (1999). *Testy psychologiczne*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Andrałojć, M. (2010). *Włączanie innych w Ja, właściwości tożsamości a cechy osobowości borderline* (niepublikowana praca magisterska).

Aron, A., Aron, E. N. (2006). Romantic relationships from the perspectives of the self--expansion model and attachment theory: partially overlapping circles. W: M. Mikulincer, G. S. Goodman (red.), *Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex*. New York: Guilford Press, 359-382.

Aron, A., Aron, E. N., Mashek, D. (2004). Closeness, intimacy, and including other in the self. W: D. Mashek, A. Aron (red.), *Handbook of closeness and intimacy*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 27-41.

Aron A., Aron, E. N., Norman, C. (2001). The self expansion model of motivation and cognition in close relationships and beyond. W: G. J. O. Fletcher, M. S. Clark (red.), *Blackwell handbook in social psychology*, t. 2: *Interpersonal processes*. Malden, MA: Blackwell, 478-501.

Aron, A., Aron, E. N., Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 596-612.

Aron, A., Aron, E. N., Tudor, M., Nelson, G. (1991). Close relationships as including other in the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, *60*, 241-253.

Berscheid, E., Snyder, M., Omoto, A. M. (1989). The Relationship Closeness Inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*, 792-807.

Cierpiałkowska, L. (2002). *Adaptacja Kwestionariusza Zaburzenia Osobowości Borderline F. Leichsenringa* (materiały niepublikowane).

Hornowska, E. (2005). *Testy psychologiczne: Teoria i praktyka.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

James, W. (1890). The consciousness of self. W: W. James, *The principles of psychology,* Vol. 1. London: MacMillan and Co., 291-401.

Leichsenring, F. (1999). Development and first results of the Borderline Personality Inventory: A self-report instrument for assessing borderline personality organization. *Journal of Personality Assessment*, *73*(1), 45-63.

Levinger, G. K. (1977). The embrace of lives: Changing and unchanging. W: G. K. Levinger, H. L. Raush (red.), *Close relationships: Perspectives on the meaning of intimacy*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press, 1-16.

Li, H. Z. (2002). Culture, gender and self-close-other(s) connectedness in Canadian and Chinese samples. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 93-104.

Mashek, D., Aron, A., Boncimino, M. (2003). Confusions of self with close others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *29*, 382-392.

Mashek, D. J., Cannaday, L. W., Tangney, J. P. (2007). Inclusion of community in self scale: A single-item pictorial measure of community connectedness. *Journal of Community Psychology*, *35*(2), 257-275.

Mashek, D. J., Sherman, M. D. (2004). Desiring less closeness with intimate others. W: D. Mashek, A. Aron (red.), *Handbook of closeness and intimacy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 343-356.

Pilarska, A. (2008). Właściwości struktury tożsamości a nasilenie symptomów depresyjnych. *Przegląd Psychologiczny*, *51*(3), 369-386.
Pilarska, A. (2012). Wielowymiarowy Kwestionariusz Tożsamości. W: W. J. Paluchowski, A. Bujacz, P. Haładziński, L. Kaczmarek (red.), *Nowoczesne metody badawcze w psychologii*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych, 167-188.
Schubert, T., Otten, S. (2002). Overlap of self, ingroup, and outgroup: Pictorial measures of self-categorization. *Self & Identity*, *1*(4), 535-576.
Smith, E. R., Coats, S., Walling, D. (1999). Overlapping mental representations of self, in-group, and partner: Further response time evidence and a connectionist model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *25*, 873-882.
Szafrańska, I. (2008). Autonomia emocjonalna oraz rozumienie i doświadczanie bliskości przez młodzież. *Psychologia Rozwojowa*, *13*(3), 57-65.
Woosnam, K. M. (2010). The Inclusion of Other in the Self (IOS) Scale. *Annals of Tourism Research*, *37*(3), 857-860.

Summary

Inclusion of Other in the Self Scale as a new method to measure social relationships: design and application

Inclusion of Other in the Self Scale (IOS) is a single-item, pictorial measure allowing for closeness to be assessed without the limitations of former intimacy-related tools. The scale was designed as an attempt to tap directly the peoples' sense of being interconnected with another. The original IOS, consisting of seven pairs of overlapping circles representing different levels of self-other overlap, has become a basis of a new methodological approach. IOS' Venn-like diagrams inspired subsequent researchers to create its variations to assess other fields, among others: ingroup identification (*Inclusion of Ingroup in the Self*), perception of the self in the intergroup situation (*Overlap of Self, Ingroup, and Outgroup*), and connectedness to the community (*Inclusion of Community in Self Scale*). Present chapter describes both development of measurement tools built on theoretical and methodological traditions of the inclusion of other in the self concept, and their usefulness in research applications, including the results of the study conducted by the present author.

Słowa kluczowe: pomiar, relacje interpersonalne, bliskość, skale szacunkowe

Key words: measurement, interpersonal relationships, closeness, rating scales

METODY
KOMPUTEROWE I APARATUROWE

Agata Michalaszek

Szkoła Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie
Wydział Psychologii

Agata Jastrzębowska

Szkoła Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie
Wydział Psychologii

Lech Kaczmarek

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Instytut Psychologii

Metody *Mouselab* i *WebDiP* jako przykłady komputerowych metod śledzenia procesu stosowanych w badaniu procesów decyzyjnych*

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie dwóch metod stosowanych w badaniach nad podejmowaniem decyzji. Obie metody opierają się na analizie sposobu poszukiwania informacji potrzebnych do podjęcia decyzji. Pierwszą z nich jest poszukiwanie szczegółowych informacji w obrębie tablicy z góry zadanymi informacjami (*Mouselab*), drugą – poszukiwanie informacji w warunkach przeglądarki internetowej (*WebDiP*).

* Projekt finansowany z grantu KBN nr N106 033 32/2484.

1. Wprowadzenie do metod *process tracing*

Początkowe badania nad decyzjami, podobnie jak badania z zakresu psychologii procesów poznawczych, opierały się na klasycznych metodach eksperymentalnych. W klasycznych eksperymentach poprzez manipulację parametrami prezentowanymi na wejściu otrzymywano konkretny wynik stanowiący odpowiedź na postawione pytanie badawcze (metody wejścia-wyjścia, ang. *input-output*). Dla zachowania kanonu jednej różnicy badania konstruowane są tak, by poszczególne warunki eksperymentalne były identyczne, tzn. by parametry wszystkich opcji wyboru były wyrównane i różniły się tylko jednym parametrem. Porównywany jest wówczas stan pierwotny (dostarczone bodźce) ze stanem końcowym (podjęta decyzja) i na podstawie zaobserwowanych zmian określa się najważniejsze czynniki wpływające na wybory. Wnioskowanie to ma charakter dedukcyjny. W przypadku badania decyzji ryzykownych, w których osoba badana nie wie, co się zdarzy, a jedynie z pewnym prawdopodobieństwem może szacować konsekwencje wyboru, manipuluje się takimi parametrami rozkładu wyników, jak wartość oczekiwana (średni oczekiwany wynik), rozrzut wyników czy jego skośność. Na podstawie podjętych decyzji wnioskuje się o relatywnym wpływie takich aspektów wyboru, jak wariancja (Markowitz, 1959), prawdopodobieństwo straty (Slovic i Lichtenstein, 1968; Payne, 1975) czy prawdopodobieństwo straty i zysku w zależności od ich wzajemnej relacji oraz od wielkości wygranej (Payne i Braunstein, 1971).

a) Charakterystyka metod *process tracing*

Ze względu na ograniczone możliwości wnioskowania na podstawie metod klasycznych i brak jednoznacznych odpowiedzi na wiele pytań badawczych zaczęto zastanawiać się, co dzieje się między sytuacją wejściową a wytworem końcowym. Podejmowanie decyzji jest procesem złożonym poznawczo, składającym się z kilku etapów i rozciągniętym w czasie (Todd i Benbasat, 1987). Niekiedy pomiędzy bodźcem, czyli informacją wejściową, a momentem wyboru mija kilka godzin, a nawet dni. Dlatego alternatywnym wobec klasycznych eksperymentów podejściem do badania decyzji jest koncentracja na procesie decyzyjnym. Polega to na śledzeniu poszczególnych etapów podejmowania decyzji – od momentu ekspozycji bodźca, przez fazę przeddecyzyjną, aż do ostatecznego wyboru (Todd i Benbasat, 1987). Ta grupa metod badawczych jest określana jako metody śledzenia procesu (*process tracing methods*).

Metody *process tracing* opierają się na śledzeniu procesów poznawczych w rzeczywistym czasie ich występowania i służą do analiz wewnątrzobiektowych. Metody te redukują trudności związane z nieobserwowalnością proce-

sów i dzięki monitorowaniu wielu zmiennych dostarczają danych do analizy (Falleti, 2006). Na podstawie kolejności, liczby i wagi poszczególnych informacji wykorzystywanych do podejmowania decyzji wnioskuje się o sposobie przetwarzania informacji podczas procesu decyzyjnego.

Do metod *process tracing* zalicza się m.in. analizę protokołów z głośnego myślenia, która polega na swobodnym raportowaniu myśli podczas kolejnych etapów podejmowania decyzji (Ericsson i Simon, 1980; Carroll i Payne, 1977). Modyfikacją tej metody jest aktywne poszukiwanie informacji (*Active Information Search*), polegające na tym, że respondenci po otrzymaniu ogólnych informacji na temat problemu decyzyjnego mogą zadawać pytania, dzięki którym otrzymują szczegółowe informacje (Engländer i Tyszka, 1980; Huber, Wider i Huber, 1997). Na podstawie raportowanych myśli czy zadawanych pytań analizuje się przebieg procesu. W celu zwiększenia obiektywności metod wprowadzono śledzenie ruchów gałek ocznych (*eye-tracking*) (Arieli, Ben-Ami i Rubinstein, 2010; Russo i Rosen, 1975; Russo i Dosher, 1983). Wprowadzenie tablicy informacyjnej służyło ograniczeniu prezentowanych bodźców do konkretnego obszaru oraz zmniejszeniu kosztów badania przy zachowaniu możliwości śledzenia procesu. Porównanie metody analizy ruchów gałek ocznych z analizą ruchu kursora myszy komputerowej wskazuje na wysoką korelację wyników otrzymywanych za pomocą obu metod (Lohse i Johnson, 1996; Payne, Bettman i Johnson, 1988). Poniżej zostaną przedstawione metody *Mouselab* – komputerowa wersja tablicy z informacjami oraz *WebDiP* – komputerowa modyfikacja aktywnego poszukiwania informacji.

b) Tablica informacyjna wprowadzona do śledzenia procesów decyzyjnych

Do opisu tablicy informacyjnej oraz możliwości jej zastosowania posłużą cztery modele wyborów. Dotyczą one wyboru między kilkoma alternatywami. Każda z nich może być opisana za pomocą wielu wymiarów (cech). Modele te zostały wyodrębnione ze względu na sposób przetwarzania informacji prowadzących do podjęcia decyzji. Pierwszym z nich jest liniowy model wyboru (*linear model*), polegający na rozpatrywaniu każdej alternatywy z osobna na podstawie wszystkich jej wymiarów. Następnie dokonywane są całościowe oceny każdej alternatywy, które są porównywane i spośród nich wybierana jest najlepsza. Podczas oceniania kolejnych opcji poszczególne cechy są kompensowane – niska wartość jednej cechy jest kompensowana wysoką wartością innej cechy (Kahneman i Tversky, 1979). Przykładem może być wybór produktu o niskiej cenie, ale nie najlepszej jakości bądź mało ciekawej, ale dobrze płatnej pracy.

Kolejny model to zaproponowana przez Simona (1957, za: Payne, 1976) reguła satysfakcji, która polega na wyborze pierwszej satysfakcjonującej opcji.

Model ten nie jest modelem kompensacyjnym, gdyż alternatywa jest poszukiwana do momentu uzyskania poziomu aspiracji i na tym się kończy proces decyzyjny. Na takie zależności wskazują wyniki badań (Coombs, 1964; Einhorn, 1970), w których wybrana alternatywa musiała spełniać wiele warunków na określonych wymiarach, bez możliwości kompensacji gorszych wyników na jednym wymiarze lepszymi na innym. Taki model, w którym każdy istotny wymiar musi mieć nasilenie danej cechy przynajmniej na minimalnym poziomie, jest nazywany modelem koniunkcyjnym (*conjunction model*). Przykładem jest wybór kandydata do pracy na ważnym stanowisku, który musi spełniać wiele wymagań, przy czym dobra znajomość języka angielskiego nie zrekompensuje nieumiejętności obsługi komputera czy braku komunikatywności.

Kolejnym modelem jest model sumowanej różnicy (*additive difference model*) (Tversky, 1969), który w przeciwieństwie do wymienionych modeli zakłada przetwarzanie informacji między alternatywami, czyli w obrębie jednego wymiaru. Według tej zasady poszczególne alternatywy są porównywane w ramach jednego wymiaru i otrzymane różnice kształtują wybór. W przypadku większej liczby alternatyw porównywana jest dotychczasowa lepsza alternatywa z każdą kolejną, np. podczas zakupu produktu zwracamy uwagę na najważniejszą cechę i porównujemy wszystkie możliwości według tego klucza.

Ostatnim modelem jest model eliminowania według aspektów (*elimination by aspects*) (Tversky, 1972), który opiera się na założeniu, iż wybór pomiędzy wielowymiarowymi alternatywami polega na wstępnym wyborze jednego aspektu (wymiaru), a następnie na eliminacji wszystkich alternatyw, które nie w ogóle nie mają tego aspektu lub mają go na niezadowalającym poziomie. Schemat ten jest powtarzany, póki wszystkie opcje wyboru nie zostaną wyeliminowane. Wymiar, według którego dokonuje się eliminacji alternatyw, wybierany jest na podstawie jego znaczenia w procesie decyzyjnym. Ostatnie dwa modele opierają się na ocenianiu alternatyw w obrębie poszczególnych wymiarów każdej z nich.

Początkowo stosowano metody eksperymentalne do badania wyborów. Wiele wyników opierało się jedynie na końcowym wyborze. Pomijany był natomiast sam proces i jego przebieg. Payne (1976) jako pierwszy wprowadził tablicę informacyjną do badania decyzji. Metoda ta polegała na samodzielnym poszukiwaniu szczegółowych informacji przez badanych. Respondentom przedstawiono sytuację, w której mogli dokonywać wyboru pomiędzy kilkoma alternatywami na podstawie szczegółowych informacji na ich temat. W badaniu Payne’a (1976) sytuację wyboru stanowił wybór jednego z kilku mieszkań, które zostały opisane za pomocą różnych cech. Informacje znajdowały się na karcie w osobnych kopertach, z których utworzono tablicę. Tablica zawierała informacje dotyczące opcji wyboru w pionie (przedstawiane mieszkania) i wymiarów w poziomie (cechy mieszkań, takie jak hałas, cena, wielkość) (por.

tab. 1). Respondenci mieli za zadanie wyciągnąć konkretną kartę z koperty, by odczytać informację potrzebną do podjęcia decyzji, a następnie odłożyć ją na miejsce. Nie było ograniczeń co do liczby poszukiwanych informacji, uczestnicy mogli otwierać tyle kopert, ile potrzebowali do podjęcia decyzji.

Cecha	Mieszkanie A	Mieszkanie B	Mieszkanie C
Hałas			
Cena			
Wielkość			
...			

Tab. 1. Schemat tablicy informacyjnej użyty w badaniu Payne'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Payne (1976).

Analizując liczbę poszukiwanych informacji oraz ich kolejność, można wnioskować o ważności poszczególnych informacji podczas podejmowania decyzji. Rejestrowanie sposobu przetwarzania kolejnych informacji w procesie decyzyjnym zbliża do weryfikacji czy rozbudowywania modeli wyborów. W zależności od tego, czy informacje będą poszukiwane w obrębie danej alternatywy, czy pomiędzy alternatywami, w jakiej kolejności i liczbie, można wnioskować o stosowanym przez respondentów modelu. Na przykład na podstawie liczby informacji (stała czy zmienna liczba informacji dla poszczególnych opcji): w przypadku stosowania modelu sumowanej różnicy badany powinien przetwarzać stałą liczbę informacji dla każdej alternatywy, ale koncentrując się na jednym wymiarze i przetwarzając kolejno informacje dla wszystkich alternatyw. Natomiast zarówno model koniunkcyjny, jak i eliminowania według aspektów zakładają poszukiwanie ograniczonej liczby informacji, czyli dla co najmniej jednego wymiaru. Preferowana opcja będzie wartościowana na największej liczbie wymiarów. Różnica pomiędzy tymi dwoma modelami będzie wynikać z przetwarzania informacji w obrębie danej alternatywy (model koniunkcyjny) lub różnych alternatyw (model eliminowania według aspektów).

W badaniach Payne'a (1976) możliwe było ustalenie, że respondenci przetwarzali informacje w zależności od złożoności zadania decyzyjnego, czyli liczby alternatyw do wyboru. W przypadku zadań z dwoma alternatywami respondenci poszukiwali tej samej liczby informacji dla obu opcji, co sugeruje stosowanie modelu kompensacyjnego przez badanych. Natomiast w przypadku zadań z wieloma opcjami wyboru przetwarzana była różna liczba informacji dla poszczególnych opcji i w taki sposób, że kolejne informacje były sprawdzane w obrębie wymiarów (model koniunkcyjny lub eliminowania według aspektów). Badani eliminowali te opcje, które nie spełniały określonych warunków na istotnych wymiarach, i ostatecznie podejmowali decyzje na podstawie

mniejszej liczby opcji wyboru. Eksperyment ten pokazuje efektywność metod śledzenia procesów do identyfikowania zachowań związanych z przetwarzaniem informacji, które leżą u podstaw podejmowania decyzji w sytuacjach złożonych.

2. Komputerowa wersja tablicy informacyjnej – *Mouselab*

Wraz z upowszechnieniem się komputerów i wykorzystywaniem ich do prowadzenia badań w psychologii pojawiła się możliwość prezentowania tabel informacyjnych na monitorze (Payne i in., 1988; Creyer, Bettman i Payne, 1990; Luce, Bettman i Payne, 1997; Bettman i in., 1993; Glöckner i Betsch, 2008; Johnson, Schulte-Mecklebeck i Willemsen, 2008). Umożliwiło to zastąpienie papierowych kart wirtualnymi „pudełkami z informacjami". Do ich otwarcia używano kursora myszy komputerowej, stąd nazwa *Mouselab*. Rejestracja zachowań badanego przez zapisywanie ruchów myszy pozwoliła jeszcze dokładniej wnioskować na temat procesów umysłowych. Łatwość zdobywania i szybkość pobierania informacji sprawiły, że metoda ta bliska jest metodzie rejestracji ruchów gałek ocznych. Wybór i czas poruszania się pomiędzy „polami z informacjami" ograniczony jest głównie przebiegiem procesów umysłowych, a nie fizycznym czasem potrzebnym na przesunięcie kursora (Payne i in., 1988). Początkowo metoda komputerowych tabel informacyjnych była oparta na systemie DOS, jednak rozwój Internetu doprowadził do powstania jej sieciowej wersji nazwanej *MouselabWEB*[1] (rys. 1).

Zaprojektowana przez Willemsena i Johsona (2006) metoda *MouselabWEB* (Johnson i in., 2008) wykorzystuje język HTML i może być umieszczona w sieci w formie umożliwiającej jej otwarcie za pomocą większości przeglądarek internetowych. Osoba badana może otrzymać link do strony z badaniem, gdzie po zalogowaniu może uczestniczyć w badaniu. Wyniki są automatycznie wysyłane na ustalony adres mailowy badacza. Mogą one zostać w prosty sposób zanalizowane w popularnych programach statystycznych.

Istnieje również możliwość zaprogramowania badania w języku PHP i zapisania danych w formacie CSV w bazie MySQL. Pozwala to na łatwiejszą analizę zebranych danych przy użyciu dołączonego oprogramowania (Willemsen i Johnson, 2006).

Willemsen i Johnson (2010) zwracają uwagę na następujące aspekty sposobu prezentowania informacji w matrycy podczas projektowania badania przy użyciu *MouselabWEB*:

[1] Oprogramowanie *MouslebWEB* jest darmowe, możliwe do pobrania po zalogowaniu na stronie www.mouselabweb.org. W pakiecie znajdują się narzędzia przydatne do tworzenia eksperymentów (*designer*) i analizowania wyników (*datalyser*).



Rys. 1. Wygląd tabeli informacyjnej w programie *MouselabWEB*
w przykładowym badaniu strategii decyzyjnych
Źródło: opracowanie własne.

– randomizacja informacji na dole i górze tabeli pomiędzy respondentami; jest to istotne, ponieważ w kulturach zachodnich ludzie czytają tekst od lewej do prawej strony oraz od góry ku dołowi, więc badani w ten sposób poruszają się w obrębie tabeli w poszukiwaniu informacji (Russo i Dosher, 1983; Lohse i Johnson, 1996);

– randomizacja informacji umieszczonych w kolumnach i rzędach tabeli;

– nazywanie informacji (na polu z informacją lub w nagłówkach kolumn/wierszy), co ułatwia poszukiwanie najbardziej istotnych dla respondenta wskazówek, unikając przypadkowych ruchów w obrębie tabeli;

– zawartość treściowa pola tabeli – ze względu na łatwą dostępność informacji oraz ograniczenia pamięci krótkotrwałej większość respondentów preferuje ponowne poszukiwanie informacji niż jej zapamiętanie.

Stosując metodę *Mouselab*, można wprowadzić pewne jej modyfikacje w zależności od potrzeb badawczych. Jedną z nich jest pozostawienie otwartych pól tabeli, aby odkryte przez respondenta informacje nie znikały po przejściu do następnego pola. Respondenci widzą więc cały czas odkryte wcześniej informacje.

Można również zmieniać kształt tabeli, tzn. informacje dotyczące opcji umieścić w pionie (tab. 2) lub poziomie (tab. 3). Można to wykorzystać np. przy weryfikowaniu modeli decyzji, unikając jednocześnie efektu percepcyjnego.

Cecha	Opcja A	Opcja B	Opcja C
Wymiar 1			
Wymiar 2			
Wymiar 3			
…			

Tab. 2. Przykładowe pionowe ułożenie tabeli z informacjami

Źródło: opracowanie własne.

Opcja wyboru	Wymiar 1	Wymiar 2	Wymiar 3	…
Opcja A				
Opcja B				
Opcja C				

Tab. 3. Przykładowe poziome ułożenie tabeli z informacjami

Źródło: opracowanie własne.

Efekt percepcyjny polega na „czytaniu tabeli" (Russo i Dosher, 1983; Lohse i Johnson, 1996). W kulturze Zachodu ludzie czytają teksty od lewej do prawej strony i od góry ku dołowi. W badaniach, w których liczy się kolejność poszukiwania informacji na określonych wymiarach, istotne jest rotowanie ułożenia tabeli[2] oraz występowania poszczególnych wymiarów na górze lub z lewej strony tabeli. W innym wypadku wyniki będą wskazywać na preferencje tych wymiarów, które znajdowały się w górnym lewym rogu i od których zaczynali badani.

a) Jakich informacji dostarcza metoda *Mouselab*?

Na podstawie informacji rejestrowanych podczas badania można przede wszystkim analizować zachowanie respondenta w obrębie tablicy z informacjami. Rejestrowane są następujące dane:

– liczba informacji – pomiar tej zmiennej polega na zsumowaniu liczby odkrywanych przez respondenta pól. Analogicznie można określić frakcję informacji, np. frakcja informacji pozytywnych do całkowitej liczby poszukiwanych informacji dla określonej opcji wyboru lub wszystkich opcji;

[2] Rotowanie ułożenia tabeli polega na losowej zmianie kolejności kolumn i wierszy dla każdej z osób badanych. Kolumna pierwsza dla jednej osoby jest np. kolumną czwartą dla kolejnej. Podobnie rotowane są wiersze. Każda z osób badanych otrzymuje tabelę z innym układem informacji. Umożliwia to kontrolowanie efektu czytania tabeli i podejmowania decyzji ze względu na pozycję w tabeli.

– kolejność informacji – ze względu na numerację pól tabeli możliwe jest jej rejestrowanie;

– częstotliwość odkrywania każdej karty, czyli sprawdzania informacji;

– czas odkrywania – czas poświęcony danej informacji z dokładnością pomiaru do 1/60 sekundy (Payne i in., 1988);

– całkowity czas spędzony na podjęciu decyzji. Przy analizowaniu czasu przeznaczonego na pobranie informacji istnieje możliwość ustalania progu, poniżej którego dane nie będą brane pod uwagę z powodu zbyt krótkiego czasu ich ekspozycji. Ma to na celu wyeliminowanie artefaktów powstałych w wyniku przypadkowych ruchów myszą;

– wybrana opcja.

Bazując na tych danych (czas, liczba i kolejność poszukiwanych informacji), można wnioskować na temat bardziej ogólnych modeli i strategii decyzyjnych.

b) Obszar zastosowań

Ze względu na dużą liczbę analizowanych zmiennych i plastyczność w tworzeniu tabel obszar zastosowań metody *Mouselab* jest bardzo szeroki. Konieczność podejmowania decyzji w wielu aspektach życia sprawia, że znajduje ona swoje zastosowanie w badaniu decyzji ryzykownych, decyzji konsumenckich czy decyzji podejmowanych pod wpływem emocji bądź presji czasu.

Przykładem zastosowania metody *MouselabWEB* jest badanie wpływu prezentacji wartości prawdopodobieństwa (w postaci ułamków dziesiętnych bądź proporcji) na podejmowane decyzje, trudności z nimi związane oraz odwrócenie preferencji (Johnson i in., 1988). W innych badaniach natomiast sprawdzano, jak przebiega proces decyzyjny w sytuacji pozytywnej bądź negatywnej korelacji pomiędzy wymiarami, która może powodować konflikt i sytuację typu „coś za coś" (Bettman i in., 1993). *Mouselab* wykorzystano również do testowania heurystyki pierwszeństwa (*priority heuristic*) jako modelu opisującego proces decyzyjny polegający na rozważaniu wymiarów decyzji ryzykownych: najmniejsza, największa wygrana i przegrana oraz ich prawdopodobieństwa (Johnson i in., 2008). Metodę tabel informacyjnych stosowano także w badaniu wpływu procesów poznawczych na strategie decyzyjne (Wichary i in., 2005; Wichary i Nęcka, 2007).

c) Ograniczenia metod

Komputerowe metody badawcze mają pewne ograniczenia, związane z koniecznością obsługi komputera przez osoby badane. Ludzie różnią się poziomem umiejętności i biegłości w posługiwaniu się np. myszą komputerową, a co za tym idzie – w pobieraniu informacji prezentowanych na ekranie. Dotyczy to

zwłaszcza ludzi starszych. Sytuacja badania komputerowego może być dodatkowym źródłem lęku, uruchamiać postawy obronne i prowadzić do zaburzenia wyników.

Metodę tabel informacyjnych stosuje się do badania wyborów refleksyjnych, w których decydent zmotywowany jest do podjęcia decyzji i stara się wybrać najlepszą z alternatyw. Wybór taki jest zatem dokonywany w sposób świadomy i refleksyjny. W życiu codziennym duża część decyzji podejmowana jest bardziej automatycznie, bez dogłębnej analizy każdej z opcji. W psychologii zachowań konsumenckich mówi się wówczas o wyborach impulsywnych (Falkowski i Tyszka, 2001). Metoda *Mouselab* nie znajduje tu jednak zastosowania. Jest ograniczona jedynie do badania i analizowania decyzji refleksyjnych.

Wykazano także, że metoda ta wprowadza pewne ograniczenia w wypadku stosowania bardziej złożonych strategii decyzyjnych w sytuacji presji czasu. Z dotychczasowych badań wynika, że w warunkach ograniczonego czasu przeznaczonego na podjęcie decyzji badani częściej stosują strategie niekompensacyjne (Johnson i in., 1988). Porównanie wyników badań za pomocą metody *Mouselab* z wynikami otrzymanymi przy innym sposobie prezentacji bodźców wskazuje, że metoda tabeli informacyjnej utrudnia szybkie analizowanie alternatyw. W sytuacji prezentowania informacji, bez konieczności poruszania myszką, osoby badane były w stanie nawet w sytuacji dużej presji czasu stosować złożone strategie decyzyjne (Glockner i Betsch, 2008).

Do pozostałych ograniczeń metody należy ich subiektywne interpretowanie ze względu na dużą liczbę danych. Z kolei sztywna forma tabeli może narzucać sposób poszukiwania informacji, a nazywanie wersów oraz kolumn w tabeli powoduje wprowadzanie dodatkowych informacji, które nie występują w realnym świecie podczas podejmowania decyzji. Ponadto umieszczenie informacji w formie tabeli nie jest naturalne dla respondenta.

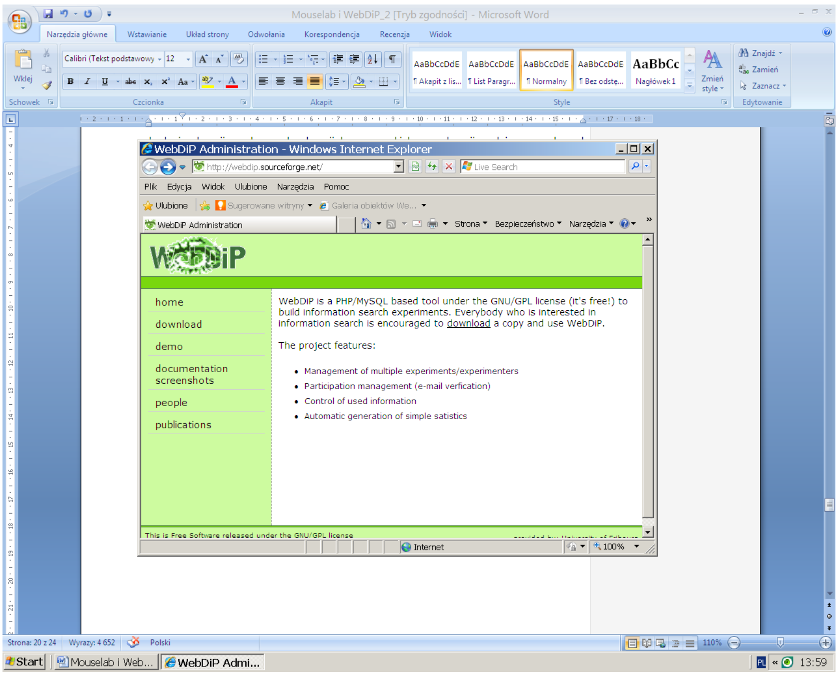
3. Komputerowa wersja aktywnego poszukiwania informacji – *Web Decision Process* (*WebDiP*)

Kolejną metodą *process tracing* (śledzenia procesu) stosowaną w badaniach procesów decyzyjnych jest program *Web Decision Process* (*WebDiP*). Inspiracją do opracowania tej metody były metoda aktywnego poszukiwania informacji (*Active Information Search*) oraz program *Mouselab*.

Tradycyjne metody badania procesów decyzyjnych polegały na przedstawianiu respondentom szeregu loterii, w których były podane informacje dotyczące potencjalnych zysków i strat oraz prawdopodobieństw ich wystąpienia, a zadaniem osób badanych był wybór jednej opcji. Zarzuty wobec tego typu metod dotyczyły nieadekwatności wyników badań do decyzji podejmowanych w warunkach naturalnych. Wprowadzono zatem metodę aktywnego poszuki-

wania informacji, polegającą na zadawaniu pytań przez osoby badane w celu uzyskania szczegółowych informacji, niezbędnych do podjęcia decyzji (Engländer i Tyszka, 1980). Metoda aktywnego poszukiwania informacji umożliwia poznanie istoty procesu decyzyjnego. Pytania dotyczą możliwych opcji wyboru po wcześniejszym otrzymaniu szczegółowego opisu danej sytuacji (Huber, Wider i Huber, 1997). Osoby badane otrzymują instrukcję (np. „chcę zainwestować pieniądze i nie wiem, co może być przedmiotem inwestycji"), a następnie zadają pytania, które są niezbędne do dokonania wyboru („jakich informacji potrzebujesz, by wybrać najlepszą inwestycję?"). Celem poszukiwania informacji, oprócz określenia preferencji (wyboru), może być również badanie ocen ryzyka. Osoby badane otrzymują instrukcję, a następnie zadają pytania, które są niezbędne do oceny ryzykowności możliwych opcji wyboru („jakich informacji potrzebujesz, by ocenić ryzyko wszystkich możliwych opcji?").

Metoda *Web Decision Process* (*WebDiP*) jest opartym na analogii do wyszukiwarki internetowym narzędziem komputerowym *online*, umożliwiającym monitorowanie procesu poszukiwania informacji w bazach danych, dostępnych w Internecie. Istnieją dwa powody, dla których opracowano program *WebDiP*: popularność wyszukiwarek internetowych oraz analizowanie w badaniach



Rys. 2. Ekran startowy metody *WebDiP*

Źródło: http:// webdip.sourceforge.net/.

nad podejmowaniem decyzji procesu wyszukiwania informacji. Wyszukiwarki internetowe zapewniają szybki i łatwy dostęp do wielu tematów. Punktem startowym *WebDiP* była potrzeba automatycznego zbierania szczegółowych informacji, które zapewnia *Mouselab*, oraz aktywne poszukiwanie informacji, które są potrzebne do rozwiązania zadania w warunkach naturalnych. *WebDiP* jest kontynuacją narzędzi do badania użytkowników Internetu, wzbogaconą o funkcje służące do analizy danych. Program rejestruje informacje dotyczące zarówno ilości, jak i jakości wyszukiwanych informacji (Schulte-Mecklenbeck i Neun, 2005).

WebDiP jest darmowym programem badawczym dostępnym w Internecie (http://webdip.sourceforge.net/) i służy głównie do tworzenia eksperymentów zakładających monitoring procesu wyszukiwania informacji. Program umożliwia również zarządzanie wieloma eksperymentami, zarządzanie uczestnictwem (weryfikacja adresów e-mail), kontrolę informacji wykorzystywanych (modelowanie dowolnej instrukcji) oraz automatyczne generowanie prostych statystyk. Aplikacja zapewnia prostą rekrutację potencjalnych osób badanych poprzez wysłanie im linku z adresem strony WWW, na której znajduje się eksperyment. Zaletą *WebDiP* jest to, że badani działają w jednym środowisku, które jest dla nich obecnie naturalne. Instrukcje są krótkie, a wygląd przeglądarki internetowej jest większości znany. Osoby badane mogą zatem skoncentrować się na konkretnym zadaniu, nie tracąc czasu na zapoznawanie się z technicznymi, skomplikowanymi aspektami narzędzia (Schulte-Mecklenbeck i Neun, 2005).

a) Modyfikacje *WebDiP*

Program *WebDiP* można zmodyfikować na potrzeby własnego badania. W warunkach, w których osoby badane mają dostęp do „nieograniczonego” Internetu, nie można do końca kontrolować znalezionych informacji. Przykładowo wpisując w okno wyszukiwarki hasło „dochodowe inwestycje”, otrzymamy cały szereg informacji, począwszy od definicji, nazw spółek giełdowych, po czynniki sprzyjające dobremu zainwestowaniu pieniędzy. Aby móc kontrolować proces poszukiwania informacji przez uczestników badania, zaleca się stworzenie zamkniętej biblioteki pytań i odpowiedzi. Procedura wymaga nieco więcej wysiłku i czasu od eksperymentatora, ale pozwala na dokładny monitoring procesu poszukiwania informacji.

Pierwszym krokiem w zmodyfikowanej procedurze *WebDiP* jest zrobienie pilotażu w celu zebrania wszelkich możliwych pytań dotyczących interesującej badacza tematyki. Następnie należy znaleźć odpowiedzi na postawione w pilotażu pytania i je skategoryzować. Na przykład przedstawiamy badanym instrukcję dotyczącą możliwości zainwestowania pieniędzy w trzy spółki. Mają oni zadać pytania, które są dla nich niezbędne do dokonania wyboru jednej z trzech spółek. Następnie badacz po zebraniu wszystkich pytań znajduje odpo-

wiedzi i tworzy zamkniętą bibliotekę wyszukiwanych danych, w której poruszają się osoby badane, na wzór tablicy informacyjnej wykorzystywanej w metodzie *Mouselab*, która jest widoczna w całości jedynie z poziomu administratora. Aby osoba badana mogła zobaczyć informację znajdującą się w każdej celce, musi zadać odpowiednie pytanie.

b) Jakich informacji dostarcza *WebDiP*?

Metoda *WebDiP* pozwala uzyskać skumulowane informacje, jakie badacz może zdobyć metodami aktywnego poszukiwania informacji czy metodą *Mouselab*. Metoda aktywnego poszukiwania informacji, w odróżnieniu od popularnych w badaniach nad podejmowaniem decyzji eksperymentach o charakterze behawioralnym, umożliwia zgromadzenie informacji o charakterze danych, jakich ludzie poszukują w trakcie podejmowania decyzji, ale i przy ocenie ryzyka w warunkach naturalnych. Z drugiej strony w badaniach metodą *Mouselab* można zbierać statystyki o kolejności, czasie spędzonym na danej informacji oraz całkowitym czasie spędzonym na podjęciu decyzji. Metoda *WebDiP* stanowi zatem ciekawe rozwinięcie metod *process tracing* w bardziej naturalnym dla użytkowników środowisku przeglądarki internetowej oraz umożliwia zebranie dużo większej liczby informacji niż w klasycznych metodach typu papier – ołówek.

c) Obszar zastosowań

Potencjał metody *WebDiP* jest najbardziej widoczny w badaniach dotyczących procesów podejmowania decyzji. Należy jednak zwrócić uwagę na możliwość badania tą metodą problemów definicyjnych. Dzięki odpowiednio skonstruowanej instrukcji można poprosić osoby badane o poszukiwanie informacji np. na temat inteligencji, bez używania słowa inteligencja. Analiza kolejności i treści poszukiwanych informacji (komponentów danego pojęcia) może być wymiernym wskaźnikiem na psychologiczne rozumienie danego pojęcia w danej grupie badanej.

Podobnie jak metoda *MouselabWEB*, tak i *WebDiP* znajduje zastosowanie w badaniu decyzji ryzykownych, decyzji konsumenckich czy decyzji podejmowanych pod wpływem emocji.

d) Ograniczenia metody

Metoda *WebDiP* wymaga od osób badanych umiejętności korzystania z komputera, co ogranicza liczbę respondentów i niemal uniemożliwia badanie osób starszych.

Większość ograniczeń metody wiąże się z kwestiami technicznymi. W obecnej wersji programu należy modyfikować pewne dane, aby możliwe było używanie ich z algorytmami MAFIA bądź SPAM. Planuje się tu rozwiązanie modyfikacji filtrów używanych przy eksporcie danych.

Metoda *WebDiP* wydaje się jednakże najbardziej trafnym ekologicznie narzędziem do badania procesów decyzyjnych w warunkach, dla większości osób zaznajomionych z Internetem, naturalnych.

Podsumowanie

Obie przedstawione metody wywodzą się z jednego podejścia. Każda z nich skupia się jednak na innych aspektach procesu decyzyjnego. *Mouselab* jako metoda bardziej ilościowa koncentruje się na aspektach formalnych, takich jak ilość poszukiwanych informacji, kolejność otwierania „pudełek z danymi", czas. Z kolei bardziej jakościowa metoda *WebDiP* skupia się na treściowym aspekcie podejmowania decyzji i analizie informacji poszukiwanych przez osoby badane. Można więc uznać, że metody te nie wykluczają się, a wręcz wzajemnie uzupełniają. Dają one możliwość analizy jednego procesu z wielu perspektyw. Oczywiście w dużej mierze podlegają one tym samym ograniczeniom, lecz przy odpowiednim zaprojektowaniu zadania i doborze grupy badanej mogą stać się bardzo przydatnymi i – co ważniejsze – trafnymi narzędziami do badań procesów decyzyjnych.

Literatura

Arieli, A., Ben-Ami, Y., Rubinstein, A. (2010). Tracking decision makers under uncertainty, http://arielrubinstein.tau.ac.il/papers/ABR2010.pdf (6.09.2010).

Bettman, J. R., Johnson, E. J., Luce, M. F., Payne, J. W. (1993). Correlation, Conflict and Choice. *Journal of Experimental Psychology*, *19*(4), 931-951.

Carroll, J. S., Payne, J. W. (1977). Judgments about crime and the criminal: A model and method for investigating parole decisions. W: B. D. Scales (red.), *Perspectives in law and psychology: The criminal justice system* (1). New York: Plenum, 191-238.

Coombs, C. H. (1964). *A theory of data*. New York: Wiley.

Creyer, E. H., Bettman, J. R., Payne, J. W. (1990). The impact of accuracy and effort feedback and goals on adaptive decision behavior. *Journal of Behavioral Decision Making*, *3*, 1-16.

Einhorn, H. J. (1970). The use of nonlinear, noncompensatory models in decision making. *Psychological* Bulletin, *73*(3), 211-230.

Engländer, T., Tyszka, T. (1980). Information seeking in open decision situations. *Acta Psychologica*, *45,* 169-176.

Ericsson, K. A., Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review*, *87*, 215-251.

Falkowski, A., Tyszka, T. (2001). *Psychologia zachowań konsumenckich*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Falleti, T. G. (2006). Theory-guided process-tracing in comparative politics: something old, something New. *APSA-CP Newsletter*, *17*(1), 9-14.

Glockner, A., Betsch, T. (2008). Multiple-Reason Decision Making Based on Automatic Processing. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, *34*(5), 1055-1075.

Huber, O., Wider, R., Huber, O. W. (1997). Active information search and complete information presentation in naturalistic risky decision tasks. *Acta Psychologica*, *95,* 15-29.

Johnson, E. J., Payne, J. W., Bettman, J. R. (1988). Information Displays and Preference Reversals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *42*, 1-21.

Johnson, E. J., Schulte-Mecklenbeck, M., Willemsen, M. C. (2008). Process Models Deserve Process Data: Comment on Brandstatter, Gigerenzer and Hertwig (2006). *Psychological Review*, *115*(1), 263-273.

Kahneman, D., Tversky, A. (1979). Prospect Theory: an analysis of decision under risk. *Econometrica*, *47*(2), 263-292.

Lohse, G. L., Johnson, E. J. (1996). A comparison of two process tracing methods for choice tasks. *Organizational Behavior and Human Decicion Processes*, *68*, 28-43.

Luce, M. F., Bettman, J. R., Payne, J. W. (1997). Choices processing in emotionally difficult decisions. *Journal of Experimental Psychology*, *23*(2), 384-405.

Markowitz, M. (1959). *Portfolio Selection*. New York: Wiley.

Payne, J. W. (1975). Relation of perceived risk to preferences among gambles. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, *104*(1), 86-94.

Payne, J. W. (1976). Task complexity and contingent processing in decision making: An information search and protocol analysis. *Organizational Behavior and Human Performance*, *16*, 366-387.

Payne, J. W., Bettman, J. R., Johnson, E. J. (1988). Adaptive Strategy Selection in Decision Making. *Journal of Experimental Psychology*, *14*(3), 534-552.

Payne, J. W., Braunstein, M. L. (1971). Preferences among gambles with equal underlying distributions. *Journal of Experimental Psychology*, *87*(1), 13-18.

Russo, J. E., Dosher, B. A. (1983). Strategies for multiattribute binary choice. *Journal of Experimental Psychology*, *9*(4), 676-696.

Russo, J. E., Rosen, L. D. (1975). An Eye Fixation Analysis of Multialternative Choice. *Memory and Cognitio*, *3*, 267-276.

Slovic, P., Lichtenstein, S. (1968). Relative importance of probabilities and payoffs in risk taking. *Journal of Experimental Psychology*, *78*(3, Pt. 2), 1-18.

Sokołowska, J. (2005). *Psychologia decyzji ryzykownych. Ocena prawdopodobieństwa i modele wyboru w sytuacji ryzykownej.* Warszawa: SWPS Academica.

Schulte-Mecklenbeck, M., Neun, M. (2005). WebDiP: a tool for information search experiments on the World Wide Web. *Behavior Research Methods*, *37*(2), 293-300.

Todd, P., Benbasat, I. (1987). Process Tracing Methods in Decision Support Systems Research: Exploring the Black Box. *MIS Quarterly*, *11*(4), 493-512.

Tversky, A. (1969). Intransitivity of preferences. *Psychological Review*, *76*, 31-48.

Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: a theory of choice*. Psychological Review*, *79*, 281-299.

Wichary, S., Nęcka, E. (2007). Decyzje i elementarne procesy poznawcze. *Kolokwia Psychologiczne*, 15, 233-249.

Wichary, S., Orzechowski, J., Kossowska, M., Ślifierz, S., Marković, J., Bukowski, M. (2005). Strategie podejmowania decyzji a funkcjonowanie pamięci roboczej. *Studia Psychologiczne*, *43*(1), 97-102.

Willemsen, M. C., Johnson, E. J. (2006). MouselabWEB: Monitoring information acquisition processes on the Web, http://mouselabweb.org/.

Willemsen, M. C., Johnson, E. J. (2010). Visiting the Decision Factory: Observing cognition with MouselabWEB and other Information Acquisition Models. W: M. Schulte-Mecklenbeck, A., Kühberger, A., R. Ranyard (red.), *A Handbook of Process Tracing Methods for Decision Research: A Critical Review and User's Guide*. New York: Taylor & Francis, 21-42.

Summary

***Mouselab* and *WebDiP* as examples of computer-based process tracing methods used in research on decision processes**

The purpose of the following text is to present two computer methods used in analyzing decision processes – *Mouselab* and *WebDiP*. Both methods are the samples of process tracing methods originally used in paper-pencil version (Payne, 1976; Engländer, Tyszka, 1980). *Mouselab* and its internet version *MouselabWEB* are based on analyzing mouse movements. *WebDiP* is a tool familiar to web browser that allows monitoring information actively gained by participants. Both methods are presented with benefits of using them and potential areas of application.

Słowa kluczowe: proces decyzyjny, metody śledzenia procesu*, Mouselab*, *WebDiP*, metody komputerowe

Key words: decision process, process tracing methods, *Mouselab*, *WebDiP*, computer method

Marcin Domurat
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Instytut Psychologii

O różnych miarach samooceny

Wprowadzenie

Znaczenie pojęcia samooceny podkreśla jego obecność w psychologii od czasów Williama Jamesa. Jego definicja, którą można znaleźć w dziele *Principles of psychology* z 1890 r. mówi: „Samoocena to stosunek osiągnięć do aspiracji". Wyjaśnienie to może wydawać się zwięźle i celnie ujmować istotę rzeczy. Należy jednak zastanowić się, czy jest wyczerpujące. Wobec podkreślonej w definicji roli efektywności zasadne wydaje się rozstrzygnięcie, czy poprawa wykonania dowolnej czynności poskutkuje podniesieniem samooceny? Czy większa sprawność w dokuczaniu, manipulowaniu czy oszukiwaniu wiąże się z wyższą samooceną? Odpowiedź na te pytania nie jest jednoznaczna, jednakże uzmysławia, iż dla samooceny człowieka ważne są jeszcze inne aspekty. Część badaczy poza aspektem skuteczności akcentuje także kwestię sensowności i ważności podejmowanych działań (Mruk, 2006). Ilustracją tej tezy niech będzie obecność wśród pacjentów gabinetów psychoterapeutycznych osób, którym nie brakuje sukcesów w życiu zawodowym i społecznym, ale które nie są zadowolone z kształtu swojego życia.

Za przykład współczesnej definicji, uzupełnionej o wspomniane aspekty może posłużyć wyjaśnienie Rosenberga (za: Dzwonkowska, Lachowicz-Tabaczek i Łaguna, 2008), którego zdaniem samoocena jest pozytywną lub negatywną postawą wobec Ja, rodzajem globalnej oceny siebie. Ze względu na użycie terminu „postawa" podkreślenia wymaga coraz częstsza wśród badaczy tendencja do rozróżniania jej jawnego (*explicit*) i ukrytego (*implicit*) aspektu. Odnosi się

ona również do samooceny. W kontekście tego podziału zostaną omówione metody badań w każdym z paradygmatów wraz z dotychczasowymi wynikami i trudnościami interpretacyjnymi będącymi wynikiem sprzecznych doniesień.

1. Jawny wymiar samooceny

Do najpopularniejszych miar samooceny jawnej należą kwestionariusze bazujące na pytaniach o uczucia względem siebie i opiniach na temat własnej sprawności, moralności i innych atrybutów. Do najczęściej stosowanych metod tego typu należy kwestionariusz *Self-Esteem Scale* Rosenberga (SES), obecny również w Polsce w adaptacji Dzwonkowskiej i in. (2008). Narzędzie zawiera 10 stwierdzeń, wobec których badany ma się ustosunkować (np. „Lubię siebie" czy „Czasami czuję się bezużyteczny"). Kwestionariusz mierzy więc samoocenę rozumianą jako świadomie wyrażana opinia na swój temat.

Na gruncie polskim z podobnych narzędzi można jeszcze wymienić *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny* (*Multidimentional Self-Esteem Inventory* – MSEI) O'Briena i Epsteina (1998) w adaptacji Fecenec (2008). Kwestionariusz ten w porównaniu z SES jest bogatszy o skale komponentów samooceny, takie jak: bycie kochanym, popularność, zdolności, samoakceptacja moralna, atrakcyjność fizyczna, witalność. Zawiera również skalę integracji tożsamości (oznaczającej poczucie spójności własnej osoby) oraz skalę kontrolną (obronne wzmacnianie samooceny). Zakres poszczególnych skal koresponduje z wcześniej wspomnianym rozróżnieniem na sferę kompetencji i wartościowości. Interesującym pomysłem jest też uwzględnienie skali kłamstwa. W przypadku tego narzędzia założenie dotyczące istoty pomiaru pozostaje podobne – nadal wprost pytamy badanego o jego sądy na temat własnych cech.

Przeglądu badań nad korelatami poziomu samooceny w polskiej literaturze dokonali m.in. Wojciszke (2003) i Fecenec (2008). Do najczęściej wymienianych skutków wyższej samooceny należą: wyższy poziom sukcesów życiowych, częstsze przeżywanie pozytywnych emocji i rzadsze negatywnych, lepszy stan zdrowia, również psychicznego, oraz efektywniejsze radzenie sobie w sytuacjach społecznych. Innymi słowy, wyniki te mogą prowadzić do wniosku, że z wielu punktów widzenia korzystnie jest cechować się wysoką samooceną.

Na marginesie należy zauważyć, iż wspomnianych zależności dowodzono na podstawie badań opartych na wskaźnikach korelacji, co nie pozwala jednak stwierdzić jednoznacznie kierunku zależności. Mylenie skutku z przyczyną podkreślał m.in. Baumeister, który wraz ze współpracownikami (Baumeister, Campbell, Krueger i Vohs, 2003) dokonał przeglądu badań nad samooceną i podważył uzasadnienie wielu ogólnie przyjętych skutków wysokiej samooceny.

Inne badania w tym nurcie (Baumeister, Smart i Boden, 1999) wykazały, że wśród młodocianych przestępców, gwałcicieli, morderców wcale nie dominuje

zaniżona samoocena, jak niektórzy sądzili. Wręcz przeciwnie – osoby te cechują się wysokim poziomem samooceny. Jednak to nie wysokość samooceny decydowała o stosowaniu przemocy, a poziom narcyzmu (mierzony kwestionariuszem NPI autorstwa Raskin i Hall, 1979). Co zatem odróżnia narcyza od innych osób cechujących się wysokim poziomem jawnej samooceny? Diagnostyczne w tym wypadku będą przede wszystkim trudności interpersonalne oraz duża niestabilność samooceny, zwłaszcza w sytuacji zagrożenia ego. Wynik ten można potraktować jako wskazówkę do heterogenicznego traktowania źródeł wysokiej samooceny.

Podobnie chwiejna i zależna od zewnętrznych czynników samoocena nie musi być charakterystyczna jedynie dla osób o skłonnościach narcystycznych. W literaturze psychoterapeutycznej opisuje się przypadki osób, które cieszą się imponującymi osiągnięciami, deklarują również dobre mniemanie o sobie. Nierzadko ich relacje z innymi są lepsze niż osób narcystycznych, nie wydają się też aż tak bardzo skupione na sobie, nie dążą do dominacji czy poniżania innych. Mimo to w przypadku braku osiągnięć doznają głębokiego załamania. Sytuację taką można interpretować jako „dekompensację", tłumacząc, że skrywane poczucie niskiej wartości było kompensowane wysokimi osiągnięciami. Jednakże na pewnym poziomie negatywny sposób myślenia o sobie nie ulegał zmianie.

Wyjaśnienia proponowane dla dwóch wspomnianych zjawisk wymagają z pewnością lepszej niż dotychczasowa dokumentacji empirycznej. To postawiło przed badaczami trudne zadanie znalezienia sposobu dotarcia do informacji niedostępnych być może dla samych badanych, a więc niemożliwych do uzyskania za pomocą metod samoopisowych.

3. Utajony wymiar samooceny

Pewną nadzieję na powiedzenie czegoś nowego w kwestii diagnozy samooceny, zwłaszcza tam, gdzie dotychczasowe metody okazywały się niewystarczające, dały metody badania postaw utajonych, a w szczególności *Implicit Assocacions Test* (*Test Postaw Utajonych*). Nawiązuje on do koncepcji postaw utajonych. We wspomnianej wcześniej definicji samooceny pojawiło się słowo „postawa". Można zatem domniemywać, że jeśli zakłada się istnienie postaw utajonych wobec osób o innym kolorze skóry czy płci, to można też mówić o istnieniu utajonej postawy wobec samego siebie. Definicja samooceny utajonej sformułowana przez twórców narzędzia jej pomiaru brzmi:

> Samoocena utajona – niedostępny introspektywnie efekt postawy wobec samego siebie wyrażający się w ewaluacji obiektów kojarzonych i niekojarzonych z sobą (Greenwald i Banaji, 1995).

Metoda *Testu Postaw Utajonych* opiera się na pomiarze czasu reakcji. Zadaniem badanego jest jak najszybsze wciśnięcie jednego z dwóch klawiszy w zależności od tego, do jakiej kategorii należy słowo pojawiające się na ekranie. Na początku pojęcia są związane z przyjemnością bądź nieprzyjemnością, potem dotyczą obiektów związanych z „ja" i niezwiązanych z „ja". Następnie powstają kategorie złożone. Najpierw „ja" zostaje zestawione w jedną grupę z pojęciami z kategorii przyjemnych, a „nie-ja" – z tymi z kategorii nieprzyjemnych. W kolejnym etapie pojawiają się te same kategorie co za pierwszym razem, lecz po przeciwnych stronach. W ostatnim etapie następuje przemieszanie kategorii z trzeciej tury, tj. „ja" należy do tej samej grupy co nieprzyjemne, a „nie-ja" – do tej co przyjemne. Miarą utajonej samooceny jest różnica w czasach reakcji między etapem trzecim a piątym. Założenie jest więc następujące: kategoryzacja następuje szybciej, jeśli narzucone kategorie częściej odpowiadają tworzonym kategoriom, stającym się przez powtarzanie bardziej automatycznymi.

Na podstawie przeprowadzonych badań z użyciem testu IAT samooceny można wskazać następujące przewidywania co do cech i zachowań osób o danym poziomie samooceny utajonej:

– niska samoocena utajona – częstsze przeżywanie emocji negatywnych (Conner, 2005),

– silniejszy związek z afektem badanym w losowych momentach niż skumulowanym (Conner, 2005),

– silniejszy wpływ na zachowanie w sytuacjach działania automatycznego, bezrefleksyjnego (Conner, 2005),

– wyższa świadomość własnych uczuć – większa zgodność dwóch samoocen (Conner, 2005),

– mniejsza skłonność do faworyzowania „swoich" kosztem „obcych" u osób o wysokiej samoocenie w obu aspektach (McGregor, Nail, Marigold i Kang, 2005).

Ustalenia te należy traktować jako wstępne ze względu na krótką historię testu i małą liczbę replikacji zbliżonych badań, dokonywanych często na niewielkich grupach. Niemniej widoczna i warta podkreślenia jest różnica między opisanymi wynikami a badaniami z użyciem standardowych kwestionariuszy samooceny.

Dotychczasowe badania pozwoliły na ustalenie następujących wartości miar rzetelności *Testu Postaw Utajonych* (w wersji: postawa wobec siebie):

– *α* Cronbacha – 0,88 (Bosson, Swann i Pennebaker, 2000),

– Spearman-Brown – 0,61-0,73 (Jordan, Whitfield i Zeigler-Hill, 2007),

– Test-retest – 0,52-0,69 (Greenwald i Farnham, 2000).

Wyniki te mogą wydawać się jedynie zadowalające, należy jednak wziąć pod uwagę specyfikę pomiaru opartego na czasie reakcji. Warto dodać, iż

od momentu powstania metody IAT pojawiały się głosy krytyczne, które wskazują na niską stabilność testu. Być może to nie sam konstrukt, oparty na niewerbalnym, emocjonalnym i nieświadomym charakterze, decyduje o jego chwiejności. Okazuje się, że w badaniu utajonych postaw wobec ludzi różnych ras wyobrażanie sobie wybitnych i cenionych przedstawicieli jednej z nich (np. Nelson Mandela czy Martin Luther King w przypadku Afroamerykanów) może powodować zmianę wyniku. Podobne działania, nawet nieintencjonalne, mogą więc wpływać na wyniki testu, np. ktoś, kto tuż przed wypełnieniem go odniósł sukces, może zareagować silniej na poziomie utajonym niż jawnym.

Inną wadą omawianej metody jest odniesienie do innych. Być może niektóre wyniki wskazują nie tyle, jak pozytywny jest stosunek do siebie, ile jak negatywny jest do innych (bądź przeciwnie). Wady tej pozbawiony jest opisywany przez Karpinskiego i Steinberg (2006) Self-SC-IAT (*Single Category Implicit Associations Test*). Procedura badania tym narzędziem polega, tak jak w przypadku IAT, na przypisywaniu pojawiających się na ekranie komputera słów do dwóch kategorii. Pierwotne kategorie – dobre, złe, odnoszące się do Ja – porządkowane są kolejno w łączone kategorie Ja + dobre vs. złe, następnie Ja + złe vs. dobre. Wynik otrzymuje się, porównując, jak szybko następowało porządkowanie elementów do kategorii złożonych. Wstępne wyniki badania Self-SC-IAT wykazały jego większy związek z miarami samoopisowymi oraz – co zaskakujące – brak korelacji z miarami uzyskiwanymi za pomocą IAT. Sugeruje to, że autorom udało się uzyskać narzędzie, którego wyniki są mniej zakłócone, a z pewnością inne od IAT. Ze względu na małą liczbę dostępnych wyników badań z użyciem Self-SC-IAT w diagnozie samooceny nie będą tu szerzej przedstawiane. Jednak niektóre wyniki z innych dziedzin wskazują, że zestawienie mierzonych za pomocą narzędzia postaw utajonych znajduje zastosowanie, zwłaszcza po zestawieniu ich wyników z miarami postaw jawnych (Karpinski i Steinman, 2008).

4. Relacja między samooceną jawną a utajoną

W zrozumieniu aspektów samooceny może pomóc *Poznawczo-doświadczeniowa Teoria Ja* sformułowana przez Epsteina (2006). Zakłada ona istnienie dwóch równoległych systemów gromadzących osobiste doświadczenia jednostki na dwa różne sposoby. Pierwszy z nich (poznawczy) można scharakteryzować jako powolny, werbalny, wymagający wysiłku, abstrakcyjny, analityczny, nieemocjonalny, logiczny i świadomy. Mamy zatem dostęp do przechowywanych w systemie informacji, np. informacji na temat emocji, ale takich, które będą poddane obróbce poznawczej, tj. uświadomione. Zmiany w systemie mogą zachodzić w wyniku refleksji bądź logicznej argumentacji. Drugi z nich (do-

świadczeniowy) można ująć jako automatyczny, szybki, konkretny, holistyczny, skojarzeniowy, emocjonalny, holistyczny, niewerbalny i nieświadomy. Mieszczą się w nim informacje o przeżyciach, z których nie zdajemy sobie sprawy, a także wrażenia zmysłowe, kojarzone przez współwystępowanie, a nie racjonalny związek między bodźcami. Zmiana w obrębie tego systemu dokonuje się poprzez nowe doświadczenia, przeżycia. Argumenty werbalne, choćby najbardziej słuszne logicznie, nie będą powodowały zmian. Epstein (2006) zakładał, że w przypadku obrazu Ja między tymi dwoma systemami zachodzi interakcja, ale w znacznej mierze funkcjonują one niezależnie. Dane empiryczne, dokumentujące możliwość sprzeczności postaw ukrytych z utajonymi, zdają się potwierdzać ten wniosek.

Istnieje wiele badań wskazujących na niezależność tych dwóch aspektów samooceny (McGregor i in., 2005). Szczególnie interesujące są wyniki związane z rozbieżnością samooceny jawnej i utajonej (wysoki poziom jawnej, niski utajonej). W literaturze przedmiotu określa się to samooceną kruchą (*fragile*) bądź obronną (*defensive*). Dotychczasowe badania pozwoliły stwierdzić kilka możliwych skutków takiej konfiguracji cech:

– niestabilność samooceny (Gudrais, 2005),
– silniejsza reakcja emocjonalna w sytuacji zagrożenia ego (Gudrais, 2005),
– większa gotowość do przejawiania zachowań w obronie swojego wizerunku (McGregor i in., 2005),
– silna racjonalizacja w sytuacji dysonansu poznawczego (McGregor i in., 2005),
– nierealistyczny optymizm (Jordan i in., 2003),
– narcyzm (Campbell, Bosson, Goheen, Lakey i Kernis, 2007; McGregor i Marigold, 2003).

Wyniki te mogą stanowić przede wszystkim empiryczną weryfikację koncepcji samooceny kruchej czy obronnej. Dlatego korzystna wydaje się zgodność dwóch samoocen, a zarazem dwóch systemów: doświadczeniowego i poznawczego. Sensowne wydaje się odniesienie tego do myśli psychoterapeutycznej, m.in. do koncepcji humanistycznych Rogersa (2002), mówiącego o doświadczaniu pełni rzeczywistości. Można też potraktować te wyniki szerzej jako dowód korzyści płynących z rozwoju umiejętności rozpoznawania własnych uczuć.

Wnioski

Samoocena nie jest pojęciem jednorodnym. Narzędzia diagnozujące poszczególne aspekty samooceny wiążą się z różnymi przewidywaniami zachowania i emocji badanych osób. Wyniki badań należy zatem interpretować z taką świadomością, choć nie jest to powszechne wśród badaczy.

Nie można pominąć tego, że w niektórych dziedzinach miara samooceny jawnej silniej wiąże się z daną kategorią zachowań, niż ma to miejsce w przypadku samooceny utajonej. Podobne wnioski można wyciągnąć z innych badań nad postawami utajonymi (Maison, 2002). Jednak w niektórych dziedzinach, jak pokazują badania Maliszewskiego (2005), postawy te mogą pomóc lepiej przewidywać zachowania niż postawa jawna. Być może z kolejnymi badaniami przybędzie również takich wniosków wobec samooceny utajonej.

Koncepcji utajonej postawy wobec siebie nie należy traktować jako konkurencji dla tradycyjnego pojmowania samooceny opartego na samopisie. Jest to bowiem konstrukt odmienny od samooceny jawnej. Jego zoperacjonalizowanie pozwoliło rozbudować wiedzę o strukturze samooceny. Natomiast zestawianie danych uzyskiwanych za pomocą tych dwóch metod pozwala na traktowanie relacji między nimi jako osobnej zmiennej. W obliczu dotychczasowych skromnych, lecz obiecujących danych wydaje się, że kwestia ta powinna przynieść w najbliższych latach wiele ciekawych rozstrzygnięć w obszarach, w których miary samoopisowe okazywały się niewystarczające. Szczególnie wartościowe wydaje się zatem uwzględnianie w badaniach samooceny kilku jej aspektów mierzonych różnymi narzędziami.

Literatura

Baumeister, R. (1993). *Self-Esteem: The Puzzle of Low Self-Regard.* New York: Plenum Press.

Baumeister, R., Campbell, J. D., Krueger, J. I., Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, *4*, 1-44.

Baumeister, R., Smart, L., Boden, J. M. (1999). Relation to threatened egotism to violence and aggresion: The dark side of high self-esteem. W: R. F. Baumeister (red.), *The Self in Social Psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press, 5-33.

Bosson, J. K., Swann, W. B. Jr., Pennebaker, J. W. (2000). Stalking the perfect measure of implicit self-esteem: The blind men and the elephant revisited? *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(4), 631-643.

Campbell, W. K., Bosson, J. K., Goheen, T. W., Lakey, C. E., Kernis, M. H. (2007). Do narcissists dislike themselves “deep down inside?”. *Psychological Science*, *18*(3), 227-229.

Conner, T. (2005), Implicit self-attitudes predict spontaneous affect in daily life. *Emotion*, *5*(4), 476-488.

Dzwonkowska I., Lachowicz-Tabaczek K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Skala samooceny SES M. Rosenberga.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Epstein, S. (2006). Concious and uconcious self-esteem from the perspective of Cognitive-Experiential Self-Theory. W: M. H. Kernis (red.), *Self-esteem issues and answers.* New York: Psychology Press, 69-76.

Fecenec, D. (2008), *Wielowymiarowy Kwestionariusz Samooceny MSEI – polska adaptacja.* Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R. (1995). Implicit social cognition: Attitudes, self-esteem, and stereotypes. *Psychological Review*, *102*, 4-27.
Greenwald, A. G., Farnham, S. D. (2000). Using the Implicit Association Test to measure self-esteem and self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, *79*(6), 1022-1038.
Gudrais, E. (2005). Self-Esteem, Real and Phony*. Harvard Magazine*, September-October, 21-22.
James, W. (1890). *The principles of psychology.* New York: Henry Holt. Reprinted Bristol: Thoemmes Press, 1999.
Jordan, C. H., Spencer, S. J., Zanna, M. P., Hoshino-Browne, E., Correll, J. (2003). Secure and defensive self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 869-877.
Jordan, C. H., Whitfield, M., Zeigler-Hill, V. (2007). Intuition and the correspondence between implicit and explicit self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, *93*(6), 1067-1079.
Karpinski, A., Steinberg, J. A. (2006). Implicit and Explicit Self-Esteem: Theoretical and Methodological Refinements. W: M. H. Kernis (red.), *Self-Esteem Issues And Answers.* New York: Psychology Press, 102-109.
Karpinski, A., Steinman, R. B., (2008). The single category implicit association test as a measure of implicit social cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*(1), 16-32.
Kernis, M., Goldman, B, (2006). Assesing stability of Self-Esteem and Contingent Self-Esteem. W: M. H. Kernis (red.), *Self-Esteem Issues And Answers.* New York: Psychology Press, 77-85.
Maison, D. (2002). Postawy utajone – postawy prawdziwe czy koncept niepotrzebny psychologii? W: M. Jarymowicz, R. K. Ohme (red.), *Natura automatyzmów.* Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii PAN, 153-158.
Maliszewski, N. (2005). *Regulacyjna rola utajonej postawy.* Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
McGregor, I., Marigold, D. C. (2003). Defensive zeal and the uncertain self: What makes you so sure? *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 338-852.
McGregor, I., Nail, P. R., Marigold, D. C., Kang, S.-J. (2005). Defensive pride and consensus: strength in imaginary number. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*(6), 978-996.
Mruk, Ch. J. (2006). Defining Self-Esteem: An Often Overlooked Issue With Ceucial Implications. W: M. H. Kernis (red.), *Self-Esteem Issues And Answers.* New York: Psychology Press, 10-15.
O'Brien, E. J., Epstein, S. (1988). *MSEI: Multidimensional Self-esteem Inventory.* Odessa, Florida: Psychological Assessment Resourses.
Raskin, R., Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports*, *45*, 590.
Rogers, C. R. (2002). *Sposób bycia.* Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
Tesser, A., Martin, L. L. (2006). Self-Esteem Processes are Central to Psychological Functioning and Well-Being. W: M. H. Kernis (red.), *Self-Esteem Issues And Answers.* New York: Psychology Press, 267-271.
Wojciszke, B. (2003), Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i jako motyw. W: B. Wojciszke (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie.* Kraków: Impuls, 15-49.

Summary

On various measures of self-esteem

Self-esteem is one of the central dimension of human personality. However, this notion could be interpreted in many ways. Different definitions, or rather different aspects of self-esteem need to be measured by different tools. The empirical studies are often based on inappropriately used methods. Such mistakes make them useless. The article presents a variety of tools for self-esteem, including the latest development in this field, with particular emphasis on *Implicit Association Test* (IAT). Article presents the results of studies, indicating differences between classical and modern methods (especially in relation to the concept of implicit and explicit self-esteem).

Słowa kluczowe: samoocena, samoocena jawna, samoocena ukryta, test utajonych skojarzeń

Key words: self-esteem, implicit self-esteem, explicit self-esteem, implicit association test

Noty o autorach

Marta Andrałojć – psycholog, doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Zainteresowania naukowe: wewnętrzne mechanizmy w zaburzeniu osobowości borderline, rozwój wewnętrznych struktur psychicznych oraz funkcjonowanie interpersonalne w normie i patologii.

Łukasz Budzicz – doktorant na Instytucie Psychologii UAM. Jego doktorat, pisany pod kierunkiem prof. Jerzego Brzezińskiego, dotyczy trafności zewnętrznej badań w psychologii społecznej. Zainteresowania naukowe obejmują także psychologię poznawczą, psychologię ewolucyjną i problem dojrzałości psychologii na tle innych nauk. Prowadzi koło naukowe psychologii ewolucyjnej.

Aleksandra Bujacz – psycholog, trener, doktorantka w Zakładzie Podstaw Badań Psychologicznych Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi treningi twórczości oraz szkolenia z obszaru kompetencji miękkich. Interesuje się zagadnieniami z zakresu psychologii pracy i organizacji.

Marcin Domurat – psycholog, psychoterapeuta poznawczo-behawioralny, trener umiejętności społecznych. Zainteresowania badawcze: samoocena, obraz własnej osoby, psychologia sportu.

Maria H. Golka – kognitywistka, doktorantka Wydziałowego Studium Doktoranckiego Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Interesuje się psycholingwistyką, a w swojej pracy bada reprezentację relacji antonimii w leksykonie umysłowym.

Michał Andrzej Golombek – jego zainteresowania naukowe oscylują wokół autoprezentacji, stereotypów oraz metodologii. W swej dysertacji zajmuje się metodologicznymi aspektami badań podejmujących problematykę spostrzegania osób.

Agata Jastrzębowska – doktorantka Interdyscyplinarnych Studiów Doktoranckich Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie.

Lech Kaczmarek – doktorant w Zakładzie Psychologii Ogólnej i Psychodiagnostyki Instytutu Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Marta Karbowa – psycholog, obecnie studentka IV roku studiów doktoranckich na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Anna Kubiak – psycholog, doktorantka w zakresie psychologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problematyki autodestruktywności (w szczególności samouszkodzeń), komunikacji oraz terapii systemowej.

Maciej Macko – adiunkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

Agata Michalaszek – asystent w Katedrze Psychologii Ekonomicznej na Wydziale Psychologii Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie.

Bartosz Ogonowski – doktorant Instytutu Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół psychologii stereotypów i uprzedzeń, postaw oraz samoregulacji i autoprezentacji.

Aleksandra Pilarska – dr psychologii, specjalność: psychologia kliniczna. Adinkt w Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w Zakładzie Psychologii Osobowości. W centrum jej zainteresowań naukowych znajdują się zagadnienia psychologii osobowości i psychologii klinicznej, w szczególności problematyka uwarunkowań i funkcji regulacyjnych samoświadomości i tożsamości oraz kulturowe i rodzajowe zróżnicowanie Ja. Autorka artykułów: *Właściwości struktury tożsamości a nasilenie symptomów depresyjnych*; *Internet w procesach formowania tożsamości*; *Cechy samoświadomości a nasilenie symptomów depresji*.

Anna Szymanik – doktorantka na kierunku psychologia Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, absolwentka psychologii o specjalności zdrowie i rehabilitacja. W pracy doktorskiej, pisanej w nurcie psychologii społeczno-rozwojowej, porusza zagadnienia wzajemnej zależności percepcji kobiecej atrakcyjności oraz wyboru stroju.

Monika Trzebińska – doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół psychologii organizacji. Zajmuje się zagadnieniami motywacji pracowników oraz rozwoju zawodowego.

Marta Zdybek – psycholog społeczny, doktorantka w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Wrocławskiego.